



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El bienestar y el desgaste profesionales en el profesorado de lenguas: Un estudio desde la enseñanza no reglada



**Trabajo de Fin de Máster en Español e Inglés como
Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras**

Autora: María del Pilar Aparicio del Olmo

Tutor: Alberto Rodríguez Lifante

Curso: 2019-2020

El bienestar y el desgaste profesionales en el profesorado de lenguas: Un estudio desde la enseñanza no reglada

**Trabajo de Fin de Máster en Español e Inglés como
Segundas Lenguas/Lenguas Extranjeras**

Vº Bº Alumna



María del Pilar Aparicio del Olmo

Vº Bº Tutor



Alberto Rodríguez Lifante

Resumen

El presente trabajo de investigación persigue explorar el grado de bienestar/síndrome de desgaste profesional (o *burnout*) a partir de una muestra de profesores de idiomas con experiencia profesional en la enseñanza no reglada en España. Para ello, a través de un estudio mixto, se ha empleado un cuestionario con escalas y preguntas abiertas entre una muestra (n=70) de docentes de idiomas en España con el objetivo de a) analizar el grado de bienestar y de desgaste profesional que presenta esta muestra y b) averiguar si existe relación de este bienestar y desgaste con la experiencia y el contexto de enseñanza en el que desarrollan su trabajo. El análisis de datos permite observar que 1) el contexto de enseñanza influye en el bienestar profesional entre otros factores y 2) la ausencia directa de correlación entre el grado de bienestar y la experiencia profesional.

Palabras clave: bienestar docente, desgaste profesional, academias, desarrollo profesional, profesores de idiomas, enseñanza no reglada.

Abstract

The present research aims to explore the degree of wellbeing/burnout syndrome from a sample of language teachers with professional experience in non-regulated teaching in Spain. To do so, through a mixed study, a questionnaire with scales and open questions was used among a sample (n=70) of language teachers in Spain with the aim of a) analyzing the degree of wellbeing and professional burnout presented by this sample and b) finding out if there is a relationship between this wellbeing and burnout with the experience and the teaching context in which they carry out their work. The analysis of the data allows us to observe that 1) the teaching context influences professional welfare among other factors and 2) the direct absence of correlation between the degree of wellbeing and professional experience.

Keywords: teacher well-being, burnout syndrome, teaching context, professional experience, language teacher, non-regulated teaching.

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. Grupos por los que se ha difundido el cuestionario

Lista de figuras

Figura 1: La felicidad como balanza

Figura 2: El bienestar como un engranaje

Figura 3: Media subescala de conectividad escolar

Figura 4: Media subescala de cansancio emocional

Figura 5: Correlación entre años de experiencia y escala de bienestar

Figura 6: Conectividad escolar

Figura 7: Media subescala de la eficacia en la enseñanza

Figura 8: Media enunciado “siento que mi enseñanza es útil y eficaz”

Figura 9: Correlación entre años de experiencia y escala de malestar (enunciados 1-13)

Figura 10: Correlación entre experiencia y escala malestar (enunciados 14-22)

Figura 11: Media subescala de cansancio emocional

Figura 12: Media enunciado “Siento frustración en mi trabajo”

Figura 13: Media subescala de despersonalización

Figura 14: Media subescala de realización personal

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico y estado de la cuestión.....	5
2.1 Una aproximación interdisciplinar a los conceptos de bienestar y felicidad	5
2.2 Entre el bienestar y el desgaste profesional (<i>burnout</i>) en la enseñanza de idiomas.....	12
2.2.1 El bienestar docente.....	12
2.2.2 El síndrome de desgaste profesional o <i>burnout</i>	15
2.2.3 Fuentes de bienestar y malestar en el profesorado de idiomas.....	18
2.3 La experiencia del docente de lenguas: entre el profesor novel y el experto.....	20
3. Metodología	29
3.1 Contexto y participantes.....	29
3.2 Diseño de los instrumentos	30
3.3 Procedimiento y análisis de datos	33
3.4 Consideraciones éticas	36
4. Resultados y discusión de los datos	37
4.1 Pregunta de investigación 1: ¿Qué relación existe entre el bienestar del profesorado y su contexto de enseñanza?.....	37
4.2 Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida la experiencia es un indicador del bienestar del docente de lenguas?	41
5. Conclusiones	52
6. Referencias bibliográficas.....	55
7. Anexos	59
Anexo 1: Cuestionario sobre la situación del docente de idiomas en España.....	59
Anexo 2: Mensaje de colaboración en proyecto de investigación	65

1.Introducción

Este trabajo de investigación tiene como objetivo definir qué es el bienestar y el síndrome de *burnout* o, en español, de desgaste profesional desde la perspectiva de los profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras en la enseñanza no reglada en España. Pretendemos conocer el grado de bienestar y de desgaste profesional de los docentes y analizar si los años de experiencia profesional y su lugar de trabajo pueden afectar al nivel de bienestar.

La Asociación Estadounidense de Psicología define el bienestar como “un estado de felicidad y angustia, con bajos niveles de angustia, buena salud física y mental en general, y buena calidad de vida”. Para la Organización Mundial de la Salud (1948) “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.”

El diccionario de la lengua española (2014) define bienestar como “el estado de la persona en el que se le hace sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica”. Sin embargo, para poder entender el concepto de bienestar y su relevancia se necesita más análisis y estudio ya que el bienestar de una persona está relacionado con muchos otros factores tanto físicos como psíquicos, entre otros y, además, la asociación de otros conceptos de uso común ha dado lugar a una amalgama ambigua, a veces confusa, de términos similares para referirse a diferentes situaciones. La atención a este concepto desde hace siglos pone de manifiesto el interés que despertaba en las reflexiones filosóficas, como, por ejemplo, Aristóteles, quien distinguía diversas definiciones de este concepto (Cardoso Pulido y Guijarro Ojeda, 2017). Más recientemente, la asociación del bienestar (el índice de bienestar de una sociedad, una comunidad o un país, entre otros) con los aspectos crematísticos, contribuyó a la generación de un interés de este concepto por parte de la Economía. Este interés se fundamentaba en parte en la relevancia del dinero como un motor para generar bienestar, pero estudios pusieron de manifiesto que este no era el único factor a tener en cuenta (Domínguez Bolaños e Ibarra Cruz, 2017). Sin embargo, el concepto es demasiado amplio y encontrar una única definición es difícil puesto que el bienestar es un concepto complejo y se caracteriza por un grado de subjetividad vinculado al modo en que cada persona, comunidad o sociedad lo percibe y conceptualiza. A todo ello, hay que añadir la naturaleza interdisciplinar de este concepto, analizado desde disciplinas como la psicología, la sociología o la economía y explorado también por otras, como la enseñanza de idiomas, por influencia de las anteriores.

Esta investigación versa sobre la situación del profesorado de idiomas en un contexto de enseñanza no reglada (academias de idiomas en España). En concreto, nos centramos en el

bienestar y síndrome de desgaste profesional en relación con la experiencia de los docentes y el contexto de enseñanza. Existen investigaciones relacionadas con la situación del profesorado que se centran especialmente en los aspectos negativos como pueden ser el estrés, el síndrome de desgaste profesional y la depresión y sobre todo enfocadas en la enseñanza del inglés, como, por ejemplo *EFL teachers' teachingstyle, creativity, and burnout: A path analysis approach* (2016) de Afsaneh Ghanizadeh y Safoura Jahedizadeh, o en instituciones, como el Instituto Cervantes que en 2011 elaboró un informe llamado *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* que analizó las opiniones de sus alumnos, profesores y resto de personal de la institución, pero apenas se han encontrado investigaciones en las que se exploren tanto los aspectos positivos como negativos en relación con la trayectoria profesional y las instituciones en un contexto como el español en un momento actual. No obstante, en los últimos años parece que se ha producido un incremento de estudios relacionados con el estado del docente de lenguas relativos al bienestar y el malestar docente como es el caso de *Estudio del bienestar docente del profesorado de lenguas en formación* (2018) de Manuel Jesús Cardoso Pulido o *Factores que influyen en la percepción del bienestar y flourishing de los docentes de lenguas en formación* (2019) de Manuel Jesús Cardoso Pulido *et al.*

A pesar de que, como hemos mencionado, existen pocas investigaciones acerca de la situación y la salud de los docentes, la profesión docente ha sido calificada como una de las profesiones con mayor estrés y mayor riesgo laboral a consecuencia de esto por diversos estudios (Vidal Martínez, Nicasio García e Ivonne Pacheco, 2010) (Hué García, 2012). Estos buscan darle respuesta desde la perspectiva científica. Por ello, en los últimos años se ha producido un aumento de los estudios de este tema, como, por ejemplo, *Teacher Wellbeing* (2020) de Sarah Mercer y Tammy Gregersen o *Stressors, personality and wellbeing among language teachers* (2019) de Sarah Mercer *et al.*, cuyo objetivo es llegar a la conclusión de cuáles son los puntos clave y factores que influyen en que el docente consiga el bienestar en su profesión o, por el contrario, sienta malestar y llegue a desarrollar desgaste profesional.

Desde un punto de vista personal son varios los motivos por los cuales decidí elegir este tema para llevar a cabo la investigación. Principalmente, tras ver y leer a lo largo del máster diversos artículos sobre la motivación y la identidad en el aprendizaje de idiomas, pero centrándose desde el punto de vista de los aprendientes, decidí que sería interesante y necesario verlo desde la perspectiva del profesor. Además, opté por relacionarlo con la experiencia y el centro o lugar de trabajo porque, por un lado, en lo relativo a la experiencia podría tener implicaciones en los programas de formación y también en los de las prácticas, así como en los primeros años de formación. Por otro lado, en lo que se refiere al contexto de trabajo y, en este

caso, la enseñanza no reglada es donde una gran mayoría de profesores de segundas lenguas inician su carrera profesional y trabajan durante un tiempo por lo que sería interesante ver lo que ocurre en ellos desde la perspectiva del profesorado. Además, esta profesión suele “invitar” a trabajar, por obligación o por necesidad, en diferentes contextos en muchas ocasiones debido a la precariedad o a las condiciones de trabajo de los centros.

Asimismo, los líderes mundiales adoptaron, en 2015, un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos. Estos son los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Uno de estos objetivos es el de salud y bienestar. Con este objetivo buscan garantizar una vida sana y bienestar a todas las edades puesto que es importante para la construcción de sociedades prósperas. Además, desde la OMS (2012) manifiestan que la salud mental y el bienestar son fundamentales para que el individuo tenga capacidad individual y colectiva para pensar, manifestar sentimientos, disfrutar de la vida y ganarse el sustento. La Asamblea Mundial de la Salud aprobó un plan en el que los países miembros de la OMS se comprometen a adoptar medidas específicas para mejorar la salud mental¹.

Por eso, en un momento en el que en muchas ocasiones las personas somos tratadas como simples cifras y en el que en algunos ámbitos de la comunidad educativa las personas son percibidas como cifras y aprobados o suspensos. Al igual que se preocupan más por cuadrar cifras, cupos o ratios en lugar de medir el bienestar como algo esencial de la educación, es importante pararse a pensar y preocuparse y hablar sobre la salud no solo física sino también mental de los profesores. La buena o mala salud del docente puede tener consecuencias en los alumnos sin que ninguna de las dos partes sea consciente de esto. Está bien que los centros de trabajo se preocupen por la salud de sus empleados con la revisión médica anual, sin embargo, estos no son conscientes de que en la salud de las personas intervienen más factores, igual o más importantes, que el bienestar físico cuya relevancia puede ser más fácilmente percibida. La salud mental, frente a la física no es transferible a los demás (si me duele un brazo, solo me dolerá a mí), la mental sí puede llegar a ser transferible de múltiples maneras como puede ser a través del trato, las formas y de algunos comportamientos que pueden perjudicar o beneficiar a quienes están ahí: en este caso, el alumnado.

Por tanto, como hemos dicho a lo largo de esta introducción, los objetivos principales de este trabajo serán averiguar si existe una relación entre el bienestar y el contexto de enseñanza y en

¹ <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> Respuesta de la OMS para trabajar y darle importancia a la salud mental.

qué grado la experiencia profesional es un indicador de bienestar. Además, también se pretende definir y observar qué es el síndrome de *burnout* o síndrome del profesor quemado. Se tratará de averiguar cuáles son los principales factores que influyen tanto en generar bienestar al docente como en llegar a desarrollar el síndrome de desgaste profesional.

Por otro lado, algunos objetivos específicos de la investigación serán:

- Conocer como el contexto de enseñanza influye en el bienestar del docente
- Averiguar si la experiencia puede ser un indicador de bienestar docente.
- Conocer las causas que influyen en el bienestar y el desgaste profesional docente.
- Analizar y delimitar los conceptos de bienestar, bienestar docente, síndrome de desgaste profesional y conocer las diferencias entre profesor novel, profesor experto y profesor con experiencia.

Teniendo en cuenta estos objetivos, las preguntas de investigación (PI) planteadas en este trabajo de investigación son las siguientes:

- ¿Qué relación existe entre el profesorado y su contexto de enseñanza?
- ¿En qué medida la experiencia es un indicador del bienestar del docente de lenguas?

Por último, este trabajo está formado por cuatro apartados principales: teoría, metodología, análisis y discusión de los datos y conclusión. En primer lugar, en el marco teórico se realiza un recorrido por las diferentes investigaciones que se han hecho sobre el tema y es la base sobre la que se sustenta el estudio. Primero, se intenta analizar y llegar a una definición del concepto de bienestar y diferenciarlo de felicidad. Tras esto, se intentan definir los términos de bienestar docente y *burnout* docente, así como los principales factores que influyen para que los docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras generen y sientan estos fenómenos. Para terminar con esta primera parte, se busca analizar y diferenciar lo que es un profesor novel, un profesor experto y un profesor con experiencia. Una vez explicados los principales términos del estudio y compartidas las principales aportaciones por otros investigadores, pasamos a desarrollar la metodología empleada en el que explicamos los participantes, el contexto de la investigación, el instrumento, etc. Después de esto, se analizarán y discutirán los datos que hemos obtenido en el procedimiento y, gracias a esto, se podrán extraer las conclusiones finales de la investigación. Además, también incluiremos un último apartado con los anexos en el que se incluyen los instrumentos de investigación.

2. Marco teórico y estado de la cuestión

En este apartado intentaremos definir y delimitar el concepto de bienestar, daremos una aproximación interdisciplinar a los conceptos de bienestar y felicidad y veremos sus diferencias y similitudes. A continuación, pasaremos a definir el bienestar docente, así como el síndrome de desgaste profesional y presentaremos los posibles factores que pueden influir en su desarrollo. Por último, analizaremos y conoceremos la diferencia entre un profesor novel, un profesor experto y un profesor con experiencia. Además, analizaremos como esto junto a el contexto de enseñanza puede contribuir al desarrollo del bienestar docente.

2.1 Una aproximación interdisciplinar a los conceptos de bienestar y felicidad

El concepto de bienestar, como se ha adelantado en la introducción, no es nuevo y su uso ha estado presente en diferentes ámbitos del saber. Se ha empleado un entramado de expresiones de manera indistinta como “calidad de vida”, “bienestar subjetivo”, “satisfacción” e incluso “felicidad” para referirse aquello que las personas valoran y aprecian de la vida. Por ello, para poder definir qué es el bienestar docente, primero hemos de saber qué es el bienestar.

Bienestar y felicidad son dos nociones polivalentes que se pueden establecer en dos dimensiones. Por un lado, la primera, objetiva, se centra en el bienestar económico. Por otro lado, la segunda, subjetiva, con aportaciones de la filosofía, la ética, la psicología. (López Sánchez, Jiménez Torres y Guerrero Ramos, 2017). Una persona consigue la felicidad cuando alcanza la satisfacción plena de las necesidades humanas. Según estos autores la felicidad implica a todo el ser potenciando el desarrollo de los cuatro niveles que constituye el ser humano: físico, intelectual, psicológico y social. Como conclusión, estos autores dicen que la felicidad es una visión inherentemente subjetiva y mental de uno mismo y de su vida, estrechamente relacionada con el bienestar, pero distinta de este.

La cercanía entre los términos bienestar y felicidad no ha dejado de provocar controversias lo que ha aumentado la confusión a la hora de distinguirlos. A pesar de la relación que existe entre ambos, no deben confundirse. Esta distinción fue iniciada por los economistas y el hecho de que sean los economistas quienes empezaron a introducir esta relación dio lugar a que el dinero formara parte de la ecuación de la felicidad. La consecuencia de esto puede ser que el dinero y el sueldo se relacione muchas veces con la satisfacción laboral y el bienestar en el trabajo. Por otro lado, también se ha detectado que en algunos países las variables

macrosociales como pueden ser los sistemas políticos de un país son muy importante para el bienestar de las personas, mientras que para otras tienen más importancia las variables microsociales (Domínguez Bolaños e Ibarra Cruz, 2017).

Otro problema que se nos plantea es que, por norma general, se entiende que la traducción directa de los conceptos emocionales basta a la hora de llevar investigaciones, sin embargo, se ha visto que en ocasiones las categorías emocionales no se corresponden de manera directa en diferentes culturas lo que puede suponer distorsiones a la hora de investigar (Vargas Garrido, 2010). Este es el caso del término en inglés *happiness* que se ha traducido en español por felicidad. Sin embargo, Vargas Garrido (2010) manifiesta que estos dos conceptos no son totalmente equivalentes pues el término en inglés tendría un sentido de persecución de unos objetivos, impulsar la autonomía y la valía personal, mientras que en español tendría connotaciones sobre acontecimientos externos favorables y una duración menor que *happiness*. En lo que se refiere al segundo concepto, en inglés encontramos una diferencia entre estos términos pues existe el término *welfare* y *wellbeing*. Sin embargo, en castellano se traduce simplemente por bienestar. El término *welfare* se utiliza en discursos políticos y hace referencia a lo que en castellano llamamos estado de bienestar. Muchos estudiosos afirman que cuando nos referimos a bienestar con el sentido del término inglés *welfare* se podría sustituir por calidad de vida. En lo que se refiere al término *wellbeing* o en castellano bienestar, Cuervo-Arango (1993) decía que este es un componente de la calidad de vida y que en esta calidad de vida el individuo tendría bienestar, felicidad y satisfacción.

El principal problema para diferenciar estos dos conceptos es que el concepto felicidad se trata de un término ambiguo lo que le suma complejidad por lo que intentar definirlo contiene el riesgo de hacerlo y equivocarse al reunir los elementos implicados. Con todo, hay numerosas disciplinas (psicología, filosofía, sociología, religión, etc.) que ofrecen definiciones.

Ya desde la antigüedad los filósofos intentaron responder al interrogante de qué es la felicidad. En la filosofía clásica occidental² hay dos ideas generales para entenderla: a) la felicidad es consecuencia de poseer los bienes que se aman; b) la persona se convierte en aquello que ama. Según esto, el ser humano aspira a muchos bienes, pero siempre habrá alguno al que considere más importante y el resto se ordenarán de acuerdo a ese bien principal. De acuerdo con esto, “cada persona tiene la felicidad que desea y se convierte en la persona que quiere ser, según el bien o los bienes que ame y en el orden que los ame” (Moccia, 2016, p. 3).

² Resulta más complejo encontrar un consenso en la definición de felicidad si tenemos en cuenta las filosofías y pensamientos orientales.

Por su parte, Arístipo, filósofo griego, señaló que el objetivo principal que tenemos los humanos en la vida es experimentar la cantidad máxima de placer por lo que la felicidad sería el conjunto de momentos de placer (Moccia, 2016). También Epícteto, decía que debíamos tener control de nuestras diferentes reacciones y emociones y aceptar aquello que no podemos controlar. Por tanto, este filósofo estoico no se centraba en la búsqueda del placer sino en evitar sentir el dolor.

Además de esta herencia clásica, otros estudios como el de Moccia en *Felicidad en el trabajo* (2016) manifiestan que el ser humano concibe la felicidad como un estado de bienestar ideal y permanente al que llegar, tiende a entender la felicidad como una meta o un fin. Sin embargo, la felicidad no puede ser algo permanente, se compone de pequeños instantes, de cosas que vivimos día a día, su principal característica es que va apareciendo en diferentes ocasiones a lo largo de nuestra vida. La felicidad de las personas depende, en muchas ocasiones, a su vez de la felicidad de las personas con las que tienen relación y que, por tanto, la felicidad ha de considerarse un fenómeno colectivo (Moccia, 2016).

Como hemos visto hasta ahora, en ocasiones, parece que las definiciones se hacen desde un punto de vista más filosófico que desde otras disciplinas como pueden ser la psicología o la economía. No obstante, también encontramos definiciones desde estos campos como la *American Psychological Association (APA)* que define el término felicidad como “an emotion of joy, gladness, satisfaction and well-being.”³

En lo que se refiere al concepto de bienestar, como ya hemos mencionado anteriormente, los economistas fueron los primeros que empezaron a hacer una distinción entre felicidad y bienestar, al buscar en un diccionario especializado⁴ encontramos que aparece como bienestar social y lo definen como “la satisfacción conjunta de una serie de factores, que responden a la calidad de vida del ser humano en sociedad.” En este diccionario se manifiesta que el bienestar es una condición lograda que se expresa en varios aspectos de la vida del ser humano en convivencia social como son los niveles de salud, educación, vivienda, bienes de consumo, desarrollo urbano y los aspectos relacionados con el medio ambiente.

El bienestar es algo bastante subjetivo y desde este punto de vista puede resultar bastante sencillo definir el concepto de bienestar pues cada uno puede llegar a ser consciente del nivel de bienestar que posee. Sin embargo, si queremos una definición más objetiva encontraremos más dificultades. En los últimos años, las investigaciones han reproducido dos

³ Las definiciones originales en inglés se mantendrán en este idioma

⁴ <https://economipedia.com/definiciones> Diccionario económico.

corrientes filosóficas, pero con aproximaciones científicas (Vázquez Valverde, Hervás Torres, Rahona y Gómez Gutiérrez, 2009). Por un lado, nos encontramos con el *hedonismo* que definía el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo. Por otro lado, nos encontramos con la que ha sido denominada *eudaimonia*, según la cual el bienestar no consiste en la maximización de experiencias positivas y la minimización de experiencias negativas, sino que se refiere a vivir de forma plena o dar realización a los potenciales humanos más valiosos (Vázquez Valverde et al, 2009). Además, Aristóteles hacía referencia al “Sumo bien” y a la “Felicidad Suma” que junto a estas definiciones indicaban instrumentos para alcanzar dicha felicidad ya que una vez conseguida no se podía desear nada más (Cardoso Pulido, 2018).

En lo que se refiere al *hedonismo* y a la *eudaimonia* hay autores que prefieren una corriente u otra, pero también nos encontramos con el caso de aquellos que optan por una mezcla de ambas. Este es el caso de Ryan y Deci (2011, citado en Moccia, 2016) que afirman que el concepto de bienestar se entendería mejor si es revisado desde una perspectiva multidimensional que incluye estas dos corrientes.

Expertas como Alartartseva y Barysheva (2016) señalan, como hemos mencionado arriba, que se trata de un tema tan subjetivo que no existe una unanimidad a la hora de definirlo y se dan muchas interpretaciones según el aspecto que se considere a la hora de definirlo. Estas autoras comparan la definición de bienestar con la de libertad, es decir, para cada individuo dependiendo de su edad, cultura, nivel económico o social, etc. el bienestar supondrá una cosa u otra. Asimismo, estas autoras, Alartartseva y Barysheva (2016) nos dan cuatro elementos clave que compondrían el bienestar humano: 1) la existencia del individuo de acuerdo con la naturaleza, con su esencia; 2) ser consciente de las cosas buenas de la vida para el propio individuo y tener la intención de conseguir dichas cosas buenas; 3) ser capaces de darse cuenta de su potencial como seres humanos; 4) un individuo conseguirá el bienestar si la sociedad crea condiciones y ofrecer las oportunidades necesarias para que los individuos sean capaces de alcanzar los tres puntos anteriores.

Debido a la ambigüedad del término fue a partir de la última década del siglo XX cuando se empezó a estudiar desde un punto de vista de la psicología puesto que antes cuando se hablaba de bienestar se hacía desde un punto de vista de salud nacional e indicadores económicos (McLeod y Wright, 2016). Si vemos lo que se dice en el ámbito de la psicología nos encontramos con que calidad de vida, bienestar, satisfacción vital entre otros forman parte de una terminología que se relaciona con la felicidad (Cuadra y Florenzano, 2003). Estos mismos autores afirman que en los últimos años se ha llegado a un consenso por el que 1. el

bienestar tiene una dimensión básica y general que es subjetiva y 2. el bienestar tendría una faceta centrada en los aspectos afectivo-emocionales, esto se refiere al estado de ánimo de la persona y otra faceta relacionada con los aspectos cognitivos-valorativos, esto se relaciona con la valoración que hace la persona de su propia vida (Cuadra y Florenzano, 2003). Por tanto, de acuerdo a lo visto anteriormente el bienestar hace referencia “a lo que las personas piensan y sienten acerca de sus vidas y a las conclusiones cognoscitivas y afectivas que ellos alcanzan cuando evalúan su existencia.” (Cuadra y Florenzano, 2003, p. 3). Algo habitual es que denominemos felicidad al estado de bienestar que la persona siente cuando tiene más emociones agradables que negativas, cuando participa en actividades interesantes o cuando se está satisfecho con su vida (Cuadra y Florenzano, 2003). Por tanto, como conclusión, podemos decir que una de las cosas centrales en el bienestar es la evaluación que la persona lleva a cabo de su propia vida.

Asimismo, se ha observado un mayor nivel de bienestar y satisfacción con la vida en función del nivel educativo logrado (Domínguez Bolaños e Ibarra Cruz, 2017). En este estudio mostraron que a mayor nivel educativo se daba un mayor nivel de bienestar y satisfacción con la vida. Además, mostraron que entre las personas de 18 y 29 años se alcanzaba el mayor nivel de bienestar y satisfacción. Por último, también muestran que hay variaciones importantes según el sexo, la edad y la cultura.

El término *wellbeing* o bienestar se ha convertido en la sociedad actual en una palabra clave, un ideal por el que esforzarse y un elemento positivo que las personas quieren tener y algo que desde las instituciones se promueve (McLeod y Wright, 2016). Sin embargo, a pesar de esto, la mayoría de estudios que encontramos a lo largo de los años están más relacionados con emociones negativas como el estrés, la reducción del dolor, etc. que en las emociones positivas como podría ser el bienestar y la felicidad (Vázquez et al, 2009). No obstante, en los últimos años parece que esta tendencia está cambiando a consecuencia de la emergencia, por ejemplo, de la psicología positiva y otras técnicas y filosofías que están en auge en estos años como pueden ser el yoga, la meditación y el mindfulness que buscan una mejora en el bienestar físico y psicológico de quienes lo practican.

Además, como mencionamos, nos encontramos con que en las últimas décadas la psicología positiva ha suscitado un gran interés. El primero en hablar de psicología positiva fue Maslow (1954) que lo definió como un enfoque centrado en las cualidades positivas de los seres humanos. Con el paso del tiempo, el concepto se fue desarrollando e interpretando. Actualmente podemos encontrar la definición de Sheldon y King (2001) que la definieron como la ciencia que estudia las fortalezas y las virtudes de los humanos o la que dio Moccia (2016)

que dice que es una rama de la psicología que centra su interés y su campo de investigación en las cualidades y características humanas positivas, en lugar de centrarse en las negativas.

La psicología positiva busca el modo de mejorar la calidad de vida de las personas y se pregunta qué es lo que les hace feliz. En este sentido, las emociones positivas como serían la alegría, la satisfacción, el orgullo, etc. tienen la capacidad de ampliar los repertorios de pensamiento de las personas, así como construir reservas de recursos físicos, intelectuales y psicológicos que se podrían utilizar en un futuro cuando las personas sufran una crisis o tengan cierto malestar (Moccia, 2016). Además, aquellos que experimentan más emociones positivas no tienen mejoras solo a nivel individual, sino que también en los entornos laborales, presentan mayor rendimiento, mayor satisfacción y una mayor productividad.

Para la psicología positiva “el bienestar humano y la búsqueda de la excelencia son tan auténticos como la enfermedad y los desórdenes psicológicos”. Uno de los principales fines y propósitos de la psicología positiva es contribuir al bienestar, satisfacción con la vida y felicidad de las personas (Domínguez Bolaños e Ibarra Cruz, 2017). Seligman ha diseñado un modelo para generar bienestar que lo ha denominado PERMA cuyo significado es P (positiva emotion), E (engagement), R (relationships), M(meaning), A(accomplishment). Además, este modelo indica que para que las personas puedan experimentar el bienestar, se necesita sentir emociones positivas tales como la paz, gratitud, satisfacción, esperanza y amor. Ninguno de estos elementos constituiría el bienestar por sí solos, sino que contribuyen a lograrlo (Domínguez Bolaños e Ibarra Cruz, 2017). Además, en los últimos años se ha explorado el uso de la psicología positiva en el aula de idiomas. Muchos docentes son conscientes del desarrollo y el uso de las emociones positivas en el aprendizaje de lenguas (Fresacher, 2016 citado por Meseguer Monfort, 2020)

Desde las instituciones, la OMS⁵⁶ que fue fundada en abril de 1948 y en ese mismo año elaboró su constitución la cual ofrecía una definición de salud desde un punto de vista más positivo diciendo que “la salud es un estado completo de bienestar físico, psíquico y social y no la mera ausencia de enfermedad o minusvalía.”, aunque no tomó cuerpo hasta los años 50 cuando se comprobó que el bienestar humano va más allá de lo físico. Desde entonces la definición no ha sido enmendada.

⁵ <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution> Preámbulos y Constitución de la OMS.

⁶ Actualmente, la OMS está formada por 194 Estados Miembros, incluyendo los Estados Miembros de la ONU, a excepción de Liechtenstein y EEUU y dos territorios no miembros de la ONU que son Niue y las Islas Cook. Además, hay miembros observadores como la Santa Sede.

Para terminar, en *Elucidating the constructs happiness and wellbeing: A mixed-methods approach*, Jongbloed y Andres (2015) mencionan que tras su investigación en la que entrevistaron a diferentes personas llegaron a la conclusión de que felicidad y bienestar son términos diferentes, pero que la felicidad forma parte del bienestar. Consideran que el bienestar integra la salud mental y física, mientras que la felicidad es algo mucho más mental. Manifiestan que “la felicidad no es algo constante, sino que es algo que va cambiando con el tiempo.” (Jongbloed, Andres, 2015, p.8). Por un lado, hablan de la felicidad como una balanza (*Figura 1*) en la que hay un equilibrio entre ser capaz de lograr alcanzar los objetivos que uno desea y mantener una actitud de aceptación y satisfacción con lo que sucede en la vida de uno. Por otro lado, en lo que se refiere al bienestar surge una metáfora en el que lo comparan con un conjunto de engranajes entrelazados (*Figura 2*). En estas figuras diferentes engranajes, que podrían hacer referencia al trabajo, salud, relaciones sociales, etc., trabajan en tándem y el bienestar se produciría si está alienada y se mueven suavemente. Compartimos esta línea en la que el bienestar es entendido como un conjunto de engranajes entrelazados y, en consecuencia, es el punto de vista terminológico sobre el que se fundamenta el trabajo.

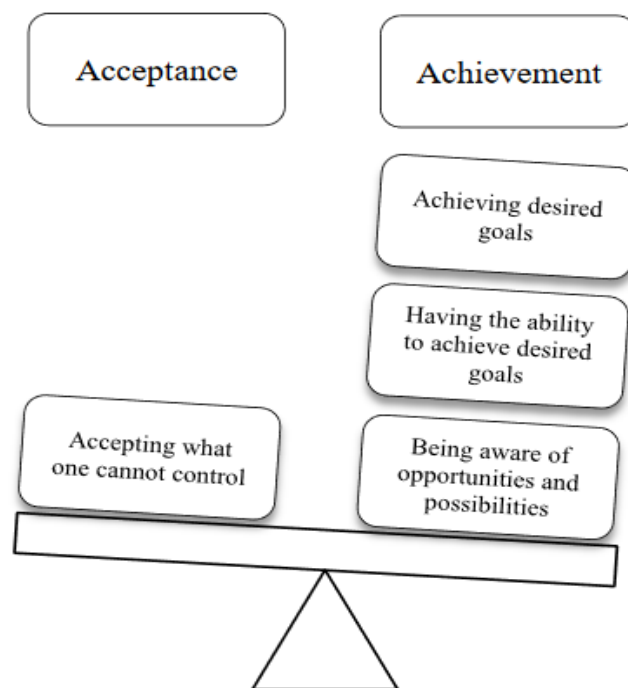


Figura 1: La felicidad como balanza. Extraído de “*Elucidating the constructs happiness and wellbeing: A mixed-methods approach*”, de J. Jongbloed y L. Andres, 2015. *International Journal of Wellbeing*, 5(3), p. 9. doi: 10.5502/ijw.v5i3.1

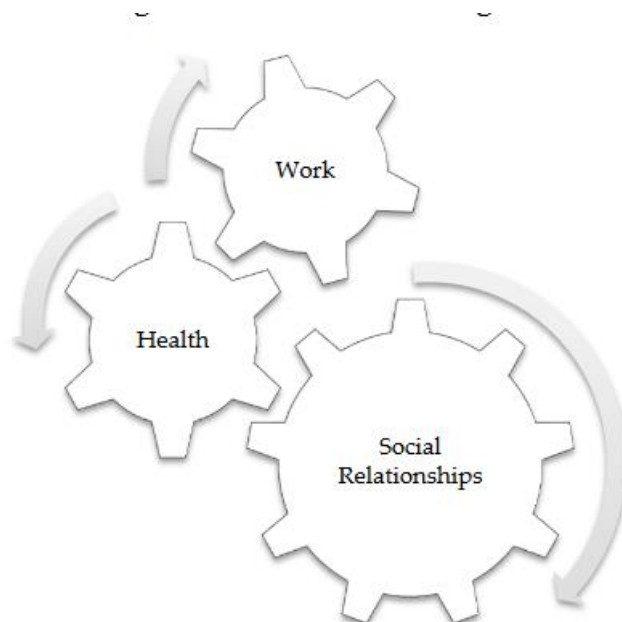


Figura 2: El bienestar como un engranaje. Extraído de “*Elucidating the constructs happiness and wellbeing: A mixed-methods approach*”, de J. Jongbloed y L. Andres, 2015. *International Journal of Wellbeing*, 5(3), p. 10. doi: 10.5502/ijw.v5i3.1

En resumen, Medvedev y Landhuis (2018) llegaron a la conclusión de que existe un bienestar global y se puede hacer un uso intercambiable de los términos felicidad, bienestar subjetivo y calidad de vida. Por tanto, como hemos visto conseguir una definición objetiva de bienestar y una aproximación a su estudio supone una tarea compleja y requiere acotarlo y en este caso, como hemos mencionado anteriormente, nos centraremos en la línea en el que el bienestar es entendido como una serie de engranajes y se da cuando estos se alienan y se mueven suavemente. Por ello, en este estudio nos centraremos en aspectos relacionados con la experiencia y el contexto en el que se desarrolla la profesión.

2.2 Entre el bienestar y el desgaste profesional (*burnout*) en la enseñanza de idiomas

2.2.1 El bienestar docente

La profesión docente ha sido calificada como una de las profesiones con mayor riesgo laboral por el estrés según el estudio *Stress Impact*, a pesar de que existen pocas investigaciones que hayan abordado la salud de los docentes (Hué García, 2012). No obstante, parece que en los últimos años se ha producido un cambio en la tendencia y se ha dado un aumento en el número de estudios relacionados con el bienestar docente y factores asociados a este. Como es

el caso de la siguiente definición que afirma que “Well-being expresses a positive emotional state, which is the result of harmony between the sum of specific environmental factors on the one hand and the personal needs and expectations of teachers on the other” (Aelterman et al, 2007. p.2). Esto supuso un cambio ya que estudios anteriores se centraban en las emociones negativas de los docentes como pueden ser el estrés, *burnout* o síndrome de desgaste profesional y depresión de los profesores.

Hué García (2012) creó en 2008 un método para el desarrollo del bienestar docente con el nombre de Pensamiento Emocional que está basado en los principios de la inteligencia emocional. El autor afirma que el método surgió como respuesta a la carencia de formación del docente en este campo y a la necesidad del desarrollo de competencias emocionales que permitan al profesorado mejorar su competencia didáctica en las aulas, así como aumentar su bienestar docente. Este método se estructura en cuatro competencias emocionales, cuatro de ellas se refieren al desarrollo de competencias relacionadas con uno mismo: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación; las otras tres se refieren a la relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo (Hué García, 2012). Con el desarrollo de estas competencias podremos conseguir un liderazgo sobre nosotros mismos y sobre alumnos y otros docentes, lo que transformará el malestar en bienestar docente.

Como ya hemos comentado anteriormente, la profesión docente es una de las profesiones con mayor riesgo laboral y los profesores de idiomas no son una excepción a esto. De hecho, Mercer *et al* (2019) argumentan que la enseñanza de idiomas puede ser un caso especial dentro de la docencia ya que se suele caracterizar por una alta emotividad, un mayor contenido personal e identidades cambiantes y, además, se enfrentan a la ansiedad por el idioma e inestabilidad laboral. Por tanto, es importante conocer el bienestar de los profesores de idiomas y cómo hacen frente a aquellos factores que les pueden alejar de dicho bienestar. Solo cuando se entiendan mejor estos procesos se podrán tomar las medidas necesarias para apoyar más proactivamente a los profesores de segundas lenguas y su bienestar, no solo por su propio bien, sino también por el beneficio de los alumnos (Mercer *et al*, 2019). El bienestar de los docentes repercute en la calidad de la enseñanza y en el éxito de los alumnos, así como en su propia satisfacción en la vida (Mercer *et al*, 2019).

La personalidad juega un papel clave tanto con comportamientos positivos como negativos en el lugar de trabajo y que los rasgos de la personalidad estén relacionados con su eficacia en la enseñanza es algo que se ha estudiado desde hace años como es el caso de Arvil S. Barr en 1952 en su artículo *The measurement of Teacher Characteristics and Prediction of Teaching Efficiency*. En el caso de los profesores de idiomas los rasgos de la personalidad que

tendrían importancia en el desarrollo del bienestar serían algunos como la inteligencia emocional o la resiliencia (Mercer *et al*, 2019). No es sorprendente que ciertos rasgos de la personalidad y el bienestar docente estén directamente relacionados, ya que la enseñanza es una profesión que requiere un contacto constante con alumnos que pueden sufrir ciertas emociones como, por ejemplo, estar frustrados o ansiosos, un profesor que tiene unos rasgos de personalidad que le predisponen a ser amable y empático con los alumnos lo inclina a que su nivel de bienestar sea mayor (Mercer, 2019).

En ocasiones la mejora del bienestar viene dada por el propio docente, de la capacidad de generar pensamientos y emociones positivas que sustituyan aquellos sentimientos negativos que puedan generar malestar en el docente (Hué García, 2012). El control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo, la autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes son puntos clave en que los docentes consigan el bienestar (Chávez y Quiñónez, 2007). Además, otro factor que podría ser clave en el bienestar del profesorado es el lugar de trabajo (Hué García, 2012).

En el estudio de Cardoso Pulido y Guijarro Ojeda (2017) centrado en los profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras afirman que en las últimas dos décadas los profesores han sufrido una disminución bastante significativa de su bienestar tanto personal como profesional.

Siguiendo lo que hemos manifestado anteriormente hablar de bienestar como un único concepto objetivo y cerrado es complejo pues se tienen en cuenta muchos factores externos y, por tanto, para llegar a una definición hay que ser consciente de su complejidad y de los diversos componentes que pueden formar parte de su definición. De este modo, Horn et al (2002) manifiesta que el concepto de bienestar docente se compone de diferentes niveles: a) bienestar profesional que hace referencia a los conceptos de aspiración, competencia profesional y autonomía; b) bienestar social referido a unas buenas relaciones entre profesores y alumnos y a la ausencia de despersonalización; c) bienestar cognitivo que hace referencia a la capacidad de los profesores para concentrarse; d) bienestar psicosomático es la ausencia de síntomas psicosomáticos.

Sería fundamental que, desde el primer momento, es decir, desde la formación inicial de aquellos que quieren ser docentes de lenguas se incremente el contenido en bienestar, emocionalidad, estabilidad, motivación y adaptabilidad de este modo se podría evitar que se dieran y continuasen los casos de malestar y el desarrollo del síndrome de desgaste profesional (Medina Sánchez, Guijarro Ojeda y Cardoso Pulido, 2019).

2.2.2 El síndrome de desgaste profesional o *burnout*

En los últimos años, según algunas encuestas internacionales la profesión del docente se encuentra entre una de las que más niveles de estrés conlleva. En el ejercicio docente se dan situaciones y condiciones de trabajo de carácter complejo que no están previstas durante los años de formación, esto hace que la profesión tenga elementos desagradables con los que lidiar y que dan resultado a experiencias laborales nocivas para la salud mental (Zavala Zavala, 2008).

El síndrome de *burnout*, conocido en español de forma más vulgar como “estar quemado” o también como síndrome de desgaste profesional, es reciente y se empezó a estudiar solo hace algunas décadas. El primero en describir este síndrome fue Herbert Freudenberg, un psicólogo de Nueva York, en 1974. Este psicólogo trabajaba con grupos de voluntarios que presentaban una serie de síntomas físicos y psíquicos como un estado de agotamiento al trabajar intensamente hasta el punto de que no tomaban en cuenta las necesidades personales y “estaban quemados” (Arís Redó, 2017).

Siguiendo lo dicho por diversos autores, el *burnout* o desgaste profesional se ha conceptualizado como una respuesta al estrés crónico que ocurre especialmente entre aquellas profesiones que trabajan de cara al público o cuyo objeto de trabajo son personas como pueden ser profesionales de la sanidad, hostelería y también servicios sociales (Jennet, Harris y Mesibov, 2003).

En esta línea, algunos estudios más recientes definen el síndrome de desgaste profesional como un síndrome psicológico de cinismo, agotamiento emocional y reducción de los logros personales que se produce normalmente entre aquellos individuos que trabajan proporcionando servicios sociales y humanos (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2016). Si repasamos lo dicho por algunos estudios acerca del síndrome de desgaste profesional lo introducen como un síndrome tridimensional que incluye el agotamiento emocional o *emotional exhaustion* (EE), la despersonalización o *despersonalization* (DD) y la reducción de logros o *reduced accomplishment* (RA) (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2016) (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2016). El agotamiento emocional es el componente fundamental del síndrome de desgaste profesional y hace referencia a una condición que tiene lugar por altos niveles de estrés y que puede tener consecuencias físicas, sociales y psicológicas. Los individuos que sufren agotamiento emocional tienen la sensación de que no poseen los recursos emocionales y físicos esenciales. En la despersonalización se desarrollan actitudes cínicas y negativas hacia su trabajo y

muestran indiferencia hacia otras personas para poner distancia entre ellos (Ghanizadeh y Jahedizadeh, 2016) (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2016).

La naturaleza de las aulas de lengua, la relación que se establece entre profesores-alumnos y la complejidad en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras son, según numerosos estudios, algunos de los principales desafíos a los que se enfrentan los profesores de idiomas y que pueden llegar a traducirse en desgaste profesional o llevar incluso al docente a dejar su trabajo (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2016).

Este mismo autor señaló en 2016 que ciertos rasgos de la personalidad pueden influir a la hora de desarrollar este síndrome como es el caso del perfeccionismo pues se dice que este rasgo juega un rol decisivo en el *burnout*. Esto se debe a que aquellos que cuentan con este rasgo de la personalidad se encuentran bajo una gran presión pues sienten que tienen que cumplir con los altos estándares que se han impuesto. Se ofrecen algunas soluciones para que los individuos con una personalidad perfeccionista reduzcan sus niveles de ansiedad. La primera es que desde que empieza la formación de los docentes de idiomas se tomen medidas para que los futuros profesores no pongan en marcha estándares inalcanzables. La segunda es que se rediseñen los planes de estudio y se establezcan objetivos realistas en los programas (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2016).

El desgaste profesional suele manifestarse cuando el estrés es crónico y los mecanismos con los que se pretende hacer frente no son los más adecuados. Además, este síndrome también puede aparecer cuando aparecen demasiados conflictos emocionales, situaciones en las que no hay una valoración personal y laboral y hay una pobre remuneración (Zavala Zavala, 2008). Estos tres factores son muy habituales en el ejercicio de la profesión docente.

El ejercicio continuado de la docencia en determinadas condiciones puede hacer que se creen una serie de sensaciones, así como un desgaste personal que se puede ver traducido en estrés crónico y en cansancio emocional y llegar a lo que hemos definido como síndrome de desgaste profesional (Arís Redó, 2017).

Un concepto del que tendríamos que hablar cuando hacemos referencia al *burnout* o desgaste profesional es de *emotional labor* o trabajo emocional en español. Varios estudios en los últimos años indican que el trabajo emocional es un factor estresante que puede conducir al síndrome de desgaste profesional. El trabajo emocional se refiere a la situación en la que el manejo de las emociones de uno es regulado por su centro de trabajo para moldear o intentar moldear el estado mental de otro individuo, como, por ejemplo, los alumnos (Jeung, Kim y Chaang, 2018). Es una forma de que el trabajador regule sus emociones frente a los clientes, compañeros de trabajo o superiores. Dicho de otro modo, son aquellos trabajos en los que se

espera que el trabajador sea más agradable de lo que sería de forma natural o que sea más duro de lo que es, como podría ser el caso de algunas situaciones a las que se tienen que enfrentar los profesores (Jeung, Kim y Chang, 2018).

Estos estudios están basados principalmente en “la teoría de la disonancia del trabajo emocional” (Jeung, Kim y Chang, 2018). Esta teoría se refiere al hecho de que se da un conflicto entre las emociones sentidas y las que se muestran de modo que los empleados empiezan a mostrar agotamiento cuando esta capacidad de disonancia emocional se agota. El resultado de esto es que los trabajadores empiezan a mostrar actitudes negativas, respuestas deshumanizadoras e indiferentes (Jeung, Kim y Chang, 2018).

En el caso del trabajo emocional en los docentes depende de varios factores que descansan en el nivel intraorgánico, como aquellos factores relacionados con el bagaje sociocultural del profesor, y en el nivel interorgánico, estos incluyen la relación entre el estudiante y el docente y el contexto institucional y social. En el caso de la profesión docente la disonancia emocional se puede dar cuando hay un desajuste entre lo que el profesor siente y lo que la institución o centro de trabajo dice que tiene que hacer y le obliga a mostrar. Con el paso del tiempo esta disonancia y el esfuerzo mental que se requiere para poder controlar las emociones puede conducir al estrés, la despersonalización que finalmente se traduciría en desgaste profesional o *burnout* (Mercer, King, Ng y Kostoulas, 2018).

No obstante, algunos autores como Chang (2009) afirma que la relación que se crea entre alumno y docente es diferente a aquella que se da entre un trabajador de servicios con el cliente puesto que la relación de los primeros tiende a ser más larga. Algunos autores afirman que el trabajo emocional en la profesión docente no se tendría que mirar solo desde un punto de vista negativo, ya que, el trabajo emocional de los profesores puede ayudar a desarrollar una buena relación entre alumnos y profesores y puede actuar como modelo de socialización ayudando a los estudiantes a regular y expresar sus propias emociones (Irie, Ryan y Mercer, 2018). Asimismo, afirman que el trabajo emocional puede tener aspectos positivos puesto que los profesores lo pueden usar como un método de búsqueda de sus propios objetivos y pueden encontrar el trabajo emocional gratificante y placentero siempre y cuando las condiciones de trabajo lo permitan (Irie et al, 2018).

2.2.3 Fuentes de bienestar y malestar en el profesorado de idiomas

A pesar de que, como ya hemos dicho anteriormente, el bienestar puede ser una sensación subjetiva y personal, existen algunos factores en común que pueden provocar que el profesorado de idiomas mejore su bienestar.

Borg (2006) llevó a cabo un trabajo sobre la percepción de los docentes de su propia profesión y qué significaba para ellos ser profesor de idiomas y algunos factores que podrían tener relación con su bienestar.

El bienestar de los profesores y los alumnos está altamente conectado, tanto que tal vez sea imposible separarlos. Mercer (2019) afirma que el bienestar comienza en el profesor porque él es el que crea el espíritu y la cultura en el aula en todo lo que hace. La pasión, el entusiasmo y la paciencia del profesor tienen un gran impacto en los estudiantes. Sin embargo, esta relación es bidireccional; si los estudiantes están disfrutando del aprendizaje y están comprometidos con él, esto también influye al profesor y le hace tener más motivación para seguir mejorando en su trabajo. Los profesores obtienen una gran motivación de sus interacciones con los estudiantes por lo que, si estos tienen ganas de aprender y un alto nivel de bienestar, muy posiblemente los docentes también lo sientan así que los alumnos son una gran fuente de bienestar.

Otro factor interesante en el aumento de bienestar sería el estrés, es decir, podría haber una correlación entre un mayor nivel de bienestar y la aparición de factores estresantes por lo que podría ser una forma de protegerse de los docentes ante cierto nivel de estrés, aunque una vez que este nivel se sobrepasara, el nivel de bienestar ya no serviría de protección contra el estrés (Mercer, 2019).

Este autor afirma que un punto positivo en el profesorado de idiomas es que cuentan con más materiales y estos suelen ser más dinámicos que aquellos que se utilizan en el resto de asignaturas, pues pueden utilizar juegos, canciones, material audiovisual, etc.

A pesar de que normalmente y en la mayoría de estudios la ansiedad se relaciona con el síndrome de desgaste profesional y el malestar del profesorado, algunos estudiosos como Mahmoodi-Shahreabaki (2016) afirma que algunos expertos indican que la ansiedad puede ser un signo positivo de bienestar psicológico siempre y cuando sea una respuesta selectiva a circunstancias específicas que facilita las habilidades de razonamiento para encontrar soluciones a posibles dificultades y enigmas. Podría haber otras fuentes de bienestar como serían las características individuales (por ejemplo, la formación y la experiencia), el contexto

(por ejemplo, las circunstancias familiares y la escuela) y otros apoyos o limitaciones (la autonomía de los profesores) que podrían afectarles.

Una forma de ayudar a los docentes para que sientan un mayor bienestar sería desarrollar sus competencias socioemocionales. Como ya hemos dicho, los docentes de idiomas hacen un gran esfuerzo en el trabajo emocional. Por tanto, ayudarles y enseñarles a ser más cortés, flexible, confiado, bondadoso, cooperativo, amable, empático o tolerante, junto con tener una mayor estabilidad emocional y ayudarles a controlar la ansiedad, podrían ser efectivas para promover el bienestar de los maestros.

Por otro lado, el malestar docente se origina como respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que afectan al profesorado en el contexto educativo. El malestar docente, por lo general, afecta a la mayoría de los países europeos y hay un gran número de afectados lo que puede llegar a afectar a la calidad de la educación y tener tanto consecuencias individuales como grupales (De la Torre Ramírez, 2007).

Para hablar sobre los factores que provocan malestar en los docentes hemos de tener en cuenta tanto las variedades individuales como las organizacionales. En lo que se refiere a las variedades individuales hay que tener en cuenta el género, la edad, tener o no una pareja estable, edad de los estudiantes, experiencia, titularidad del centro educativo y algunos rasgos de la personalidad como podrían ser neuroticismo, perfeccionismo y autoeficacia. En cuanto a las variedades organizacionales encontramos una gran cantidad de trabajo, múltiples demandas, ambigüedad y conflictos de papel a desempeñar, falta de recursos, ratio profesores/alumnos, burocracia, escasa capacidad de toma de decisiones, indisciplina de los alumnos e interacción con ellos (De la Torre Ramírez, 2007) Además, uno de los agentes que ejerce una gran influencia es el lugar de trabajo.

Cardoso Pulido y Guijarro Ojeda (2017) en su artículo manifiestan que algunos de los factores que generan malestar son la mala disciplina en el aula, la falta de reconocimiento de la profesión por parte de la sociedad y las malas condiciones de trabajo. Esto se puede traducir en que los docentes acaben sufriendo depresión o abandonen el trabajo debido a las malas condiciones laborales que experimentan y las pocas perspectivas de mejora.

Otras fuentes de malestar en los docentes de idiomas son: los grupos heterogéneos, en ocasiones bastante numerosos, donde a los profesores se les hace imposible poder atender las particularidades individuales; falta de recursos y materiales de calidad; y en muchas ocasiones, falta de tiempo para poder enseñar de forma adecuada la lengua. Además, una gran fuente de malestar en el profesorado de lenguas extranjeras o segundas es que muchos de estos profesores no son hablantes nativos de la lengua que imparten, esto les genera un malestar y estrés porque

temen una falta de vocabulario, cometer errores gramaticales y en la pronunciación. Además, el hecho de que trabajen con profesores nativos de la lengua les genera más inseguridad y sentimientos de baja autoestima.

Sin embargo, diversos expertos como Cardoso Pulido, Guijarro Ojeda (2017) y Wieczorek (2016) afirman que muchas de estos factores son miedos que aparecen en los docentes por la falta de autoestima que se suman a la falta de reconocimiento de la profesión y en concreto de los profesores de idiomas por parte de la sociedad.

Alcalde Mato (2011) manifiesta que el malestar del docente de idiomas puede deberse a que muchos de ellos se sienten limitados por la rutina y los métodos tradicionales que han de seguir en su propia clase. En muchas ocasiones siguen métodos y procesos por los que ni siquiera los propios profesores están interesados lo que hace que se genere un malestar y, además, esta falta de intereses y malestar generado en los docentes es probable que se acabe transmitiendo a los alumnos. Asimismo, este malestar aumenta cuando los profesores ven que otros docentes utilizan métodos alternativos y más modernos y llegan a conseguir un alto grado de interacción y uso de la lengua extranjera que, a su vez, se traduce en buenos resultados en un contexto relajado y jovial, que divierte a profesores y alumnos sin sentir malestar físico y psicológico (Alcalde Mato, 2011).

Otra fuente de malestar y relacionado con lo que hemos dicho anteriormente sobre la falta de comunicación es que, en ocasiones, se encuentran solos a la hora de decidir qué hacer y cómo actuar. Su profesión se ha convertido, muchas veces, en punto de críticas y contradicciones (Manavella, 2016).

2.3 La experiencia del docente de lenguas: entre el profesor novel y el experto

De acuerdo con algunos estudios, el profesor novel, o también nombrado en ocasiones como profesor principiante, es aquel que acaba de completar su formación y se incorpora a una institución o centro educativo (Verdía y Rodrigo, 2017). Cuando el profesor novel se incorpora al trabajo, comprobará por sí mismo por primera vez algunas situaciones o condiciones que le conduzcan a abandonar prácticas que había aprendido durante su formación y opte por prácticas más pragmáticas que son aceptadas en el lugar de trabajo. Se da un choque con la realidad en el que experimenta las diferencias entre lo que vive y lo que imaginaba (Verdía y Rodrigo, 2017). El profesor novel se mueve entre dos identidades: la del estudiante que fue y la del

profesional que está empezando a ser. Se enfrentará a problemas nuevos que serán diferentes a los que esperaba lo que le puede provocar una sobrecarga cognitiva (Verdía y Rodrigo, 2017). Como consecuencia, esto se puede traducir en cansancio, tensión, estrés angustia y miedo que, además, sumado a que es común que por parte de los alumnos haya una falta de respuesta a las actividades y preguntas propuestas por el profesor novel se traducen en malestar docente (Macareno Flores, Gutiérrez, 2019). Con el paso del tiempo y a medida que el profesor vaya ganando experiencia y confianza estos sentimientos podrán ir desapareciendo (Verdía y Rodrigo, 2017).

Por otro lado, y como ya hemos mencionado anteriormente, el profesor novel no está formado consciente, es decir, durante los estudios se forman para el futuro como profesionales docentes, pero cuando llega ese momento no perciben que estén totalmente preparados. No sabe cómo ha de convertirse de estudiante a profesor y esto le puede suponer una dificultad a la hora de incorporarse y adaptarse al mercado laboral y a su centro de trabajo, provocando la posible aparición de desgaste profesional

En ocasiones ese paso de la facultad a la enseñanza real es vivido por el profesor novel como un “shock de realidad” (Hernández Méndez, 2019) al darse cuenta que la teoría que aprendió en la universidad no corresponde con las circunstancias que está viviendo y no dispone todavía del carácter para resolverlas. Además, en los últimos años se busca un trato más cercano y cordial al estudiante, pero puede ser que en la primera toma de contacto el profesor novel no reciba los resultados que buscaba (Hernández Méndez, 2019).

Un aspecto positivo de los docentes que están empezando es que, al no tener demasiada experiencia, llevan las clases muy planeadas, sistematizadas y siguiendo un orden. Sin embargo, esto se puede convertir en algo negativo si surge algún problema pues al llevar las clases tan planeadas y no tener mucha experiencia no se ven capaces de improvisar y seguir adelante a pesar de los imprevistos (Hernández Méndez, 2019).

Los profesores noveles tienen que mostrar habilidades que, por su poca experiencia, aún no han adquirido. Estas circunstancias hacen que, además de tener que enfrentarse a situaciones problemáticas y a distintos retos, los primeros años de experiencia sean un punto crucial y una etapa esencial para estos docentes (Fakhari, 2019).

Los principales retos y problemas a los que se enfrentan se asocian a la gestión del aula, las relaciones con el resto de profesores, la adaptación al centro de trabajo y a los requisitos del programa que han de seguir. Asimismo, los profesores de lenguas extranjeras o segundas lenguas tienen que hacer frente a otras dos preocupaciones como son las aptitudes lingüísticas y la competencia lingüística (Tsui, 2007 citado en Fakhari, 2019).

En una investigación llevada a cabo por Kanno y Stuart (2011) en la que observaba a dos profesores noveles en su primer año de experiencia como docentes afirmó que estos empezaron dando las clases viéndose a sí mismos como estudiantes, pero al cabo de un año ya se consideraban profesores de segunda lengua. Es necesario que los docentes noveles sean conscientes del cambio de pasar de ser estudiantes a ser profesores, pero en qué momento se ha de dar ese cambio. Los futuros docentes han pasado muchas horas siendo estudiantes, pero, sin embargo, apenas cuentan con horas de prácticas que les permita hacer y asimilar ese cambio. Por tanto, puede suponer una gran dificultad deshacerse de la identidad de estudiante y adoptar la de docente (Kanno y Stuart, 2011). A menudo los profesores de lenguas reciben preguntas inesperadas de los estudiantes, como pueden ser de la gramática, vocabulario o de la cultura que están aprendiendo. En lugar de incorporarlas a la clase para que los alumnos aprendan algo nuevo, lo que, en ocasiones, hacen es contestar con un “no sé” o “ignorar” la pregunta en un intento de recuperar el control de la clase (Kanno y Stuart, 2011). Además, otro de los rasgos característicos de los profesores noveles de idiomas es que muestran dudas cuando están definiendo alguna palabra clave del vocabulario en ocasiones llegando a cambiar su explicación (Kanno y Stuart, 2011). Este autor afirma que es habitual que los profesores noveles intenten tener una relación cercana con los alumnos lo que puede repercutir de manera negativa a la hora de controlar la clase pues algunos estudiantes lo pueden aprovechar para actuar de forma desobediente. En sus primeros años de experiencia, los profesores son muy sensibles a los comportamientos de los alumnos, pero centrándose en las reacciones negativas, como, por ejemplo, si no están contentos, si están frustrados o tienen problemas con sus compañeros. Esta tendencia a centrarse en aspectos negativos se puede deber a que los docentes aún no están muy seguros de sí mismos y, de algún modo, conectan más con las señales y emociones negativas de los estudiantes (Gatbonton, 2018).

De acuerdo con las conclusiones a las que llega Kanno y Stuart (2011) en su investigación, los profesores noveles necesitan alrededor de un año para poder construirse su identidad como profesores de idiomas y durante ese año pueden identificar los rasgos que constituirán su identidad y aquellos aspectos que buscan mejorar. De este modo, podemos decir que ese primer año de experiencia también formará parte y moldeará su identidad como docentes.

Como dice Fakhari (2019) los profesores expertos son más difíciles de clasificar que los profesores noveles. Para este autor los profesores expertos son aquellos que han tenido muchos años de experiencia en la enseñanza, pueden motivar a sus alumnos, saben captar la atención de los alumnos y pueden adaptarse fácilmente a las circunstancias.

Muchos estudios identifican al profesor con experiencia como aquel que cuenta con cinco años o más de experiencia profesional. No obstante, Tsui (2003, citado en Fakhari, 2019, p. 4) afirma que “some experienced teachers still remain experienced non-expert”.

Por otro lado, Freeman (2007, citado en Kanno, 2011) señala que es importante no comparar a los profesores noveles con los profesores expertos por la falta de habilidades y cualidades que los primeros presentan debido a su falta de experiencia. Habría que tener en cuenta la forma en la que los profesores de lenguas noveles trabajan en el aula con metodologías diferentes y más modernas que los profesores expertos. No obstante, a medida que los noveles evolucionan, van ganando experiencia y se encuentran bajo diferentes contextos, estos aprenden y su forma de trabajo también cambia y evoluciona. Sin embargo, estos cambios no siempre van a ser positivos y tampoco significa que, porque utilicen una metodología diferente y, tal vez, más moderna vaya a ser mejor que la de sus compañeros expertos. (Kanno y Stuart, 2011).

Hasta que los profesores noveles se convierten en profesores expertos deben lidiar con muchas y diferentes dificultades como, por ejemplo, la gestión del aula o del programa académico (Gatbonton, 2008).

Muchos expertos se preguntan si los profesores que se inician en la enseñanza llegan lo suficientemente preparados y con los conocimientos suficientes para poder convertirse en profesores. La respuesta a esto es que todos durante los años de formación observan a sus profesores y durante la experiencia que tienen como estudiantes en esos procesos de observación aprenden lo que hacen los profesores y, de algún modo, copian lo que creen que será de utilidad en su experiencia profesional (Gatbonton, 2008). En lo que se refiere a la observación, también es importante esta como base para la mejora de la práctica docente en los profesores noveles. Esto es que una persona más experta observa a un docente con menor experiencia a partir del conocimiento y el saber hacer de esta con el objetivo de que el profesor novel tenga un mejor conocimiento de sí mismo y de la tarea docente que desarrolla, lo que implica una toma de conciencia por su parte (Esteve, 2004).

Hay diversos estudios que, en contraste con el profesor novel, asocian al profesor experto como aquel con años de experiencia docente, es decir, el profesor experto es aquel que tiene una amplia experiencia como docente y su estado de experto lo alcanza como resultado de esos años de experiencia y práctica (Verdía y Rodrigo, 2017). Los profesores expertos tienen una serie de características como pueden ser el buen conocimiento del programa académico, presentar los contenidos de forma adecuada a los alumnos, capacidad para responder a las necesidades de los estudiantes, etc. Verdía y Rodrigo (2017) en su investigación señalan que

diversos estudios recogen los diferentes procesos cognitivos que se producen en los profesores expertos en distintas fases de la enseñanza. Por ejemplo, en la preparación de las clases, son autónomos en su toma de decisiones y se pueden adelantar ante problemas y dificultades que pueden presentar los alumnos. Además, también planifican de manera más eficiente sus clases y pueden pensar a largo plazo. Del mismo modo que en el aula, son capaces de reconocer, identificar y adelantarse a patrones que pueden surgir en ella y saben justificar sus prácticas. En lo que se refiere al momento tras la clase, los docentes expertos se centran en los resultados de su enseñanza y en la mejora de su aprendizaje (Verdía y Rodrigo, 2017). Su experiencia, resultado de años de práctica, le permite actuar de manera eficiente, es decir, como un profesor experimentado (Verdía y Rodrigo, 2017). No obstante, algunos estudios ponen en duda la caracterización del experto como eficiente. Defienden que, por ejemplo, en el campo de la enseñanza de idiomas, esto no es lo que marca la diferencia entre expertos y noveles (Verdía y Rodrigo, 2017).

Verdía y Rodrigo (2017) señalan que diversos estudios realizados en los últimos años ser experto en la enseñanza de idiomas no es un estado permanente y estable, sino que se trata de un proceso que lleva a una actuación superior. Ser profesor experto no es resultado de los años de práctica del docente, esto es, de la experiencia, sino que también son importante el trabajo constante, la reflexión sistemática o el establecimiento de objetivos o metas.

Los profesores expertos, frente a los experimentados, tienen una disposición para reinvertir los recursos mentales en abordar problemas más complejos. Frente a las estrategias de simplificación que utilizaría un profesor novel, estos profesores expertos están dispuestos a problematizar lo que no parecía problemático para responder a la complejidad en el aula (Verdía y Rodrigo, 2017).

Un profesor experto alcanza su estado, no tras años de experiencia, sino un proceso de trabajo continuado por parte del profesor que va acompañado de una reflexión sobre la práctica y el establecimiento de objetivos de mejora ampliando sus niveles de competencia (Verdía y Rodrigo, 2017). Con esta mejora del nivel de competencia de los docentes podemos hablar de discurso de la “vocación” de los docentes y, como consecuencia de esto, podríamos preguntarnos si las capacidades de los docentes son naturales y arraigadas o se pueden mejorar con el tiempo, la práctica y la reflexión (Irie *et al*, 2018). No obstante, si se llega a la conclusión de que estas competencias sí pueden mejorarse con el tiempo, cabría preguntarse cuáles son. La opinión mayoritaria es que los aspectos más técnicos de la enseñanza, como pueden ser la gestión del aula, la conciencia y un mejor manejo del idioma sí se pueden mejorar, mientras que aquellas que son más interpersonales y más cercanas a los rasgos de la personalidad, como,

por ejemplo, ser afectuoso o cercano con los alumnos son más difíciles de mejorar (Irie *et al*, 2018). Esto se debe a que estas cualidades requieren sinceridad y la calidez y la empatía no se pueden aprender genuinamente, se podrán fingir, pero nunca serán reales.

Según Verdía y Rodrigo (2017) ser experto no es el resultado automático de tener años de experiencia. Se puede dar el caso de profesores con experiencia que no son profesores expertos. “Al experto se le demanda experiencia y otras muchas cosas y responde a la visión del aprendizaje del docente basado en su práctica profesional como proceso en la que nos situamos” (Verdía y Rodrigo, 2017, p. 10).

Los profesores noveles en sus clases se centran en cuestiones de gestión de la clase, mientras que los profesores experimentados se centran en cuestiones del idioma (Kanno y Stuart, 2011). Tsui (2003, citado en Kanno y Stuart, 2011) afirmó que los profesores expertos estaban más integrados que los profesores noveles o que aquellos que son considerados profesores con experiencia y eran capaces de utilizar mejor sus conocimientos teóricos a la hora de integrarlos en la toma de decisiones de la programación. Es habitual que cuando hablamos de profesores expertos y profesores noveles los comparemos por lo que los primeros sí pueden hacer, mientras que los segundos no son capaces de conseguirlo (Tsui, 2003 citado en Kanno y Stuart, 2011).

Por tanto, la idea principal es que ser un profesor experto no es lo mismo que ser un profesor con experiencia. Tener diferentes habilidades y conocimientos adquiridos no equivale directamente a que seamos competentes. Muchos expertos señalan que es importante que los docentes en activo se sigan formando pues es evidente que tiene una incidencia positiva en la enseñanza de los profesores. Como decimos, la experiencia en la profesión no es suficiente para el crecimiento profesional de los profesores (Lorente Fernández, 2014).

Un estudio llevado a cabo para conocer las diferencias y similitudes del conocimiento pedagógico entre profesores noveles y profesores expertos de idiomas llegó a la conclusión de que este conocimiento es parecido entre ambos, pero se diferencia en los detalles más concretos (Gatbonton, 2008).

Si consideramos el desarrollo profesional de los docentes como un continuo podemos considerar que los profesores noveles están en las primeras etapas de este continuo mientras que los profesores expertos se encontrarían en las últimas etapas de este (Gatbonton, 2008). Debido a que se encuentran en esta última etapa, esto hace que la forma de pensar y actuar en la clase sea más o menos estable y menos variable. Fundamentalmente se debe a que gracias a su experiencia en la docencia ya se han enfrentado a varios retos y dificultades y, en consecuencia, son capaces de saber lo que funciona en clase y desechar aquellas actividades y

materiales que no funcionan (Gatbonton, 2008). No obstante, los profesores expertos seguirán haciendo cambios en sus clases e introduciendo elementos que hagan que funcionen mejor en su trabajo pues estos profesores seguirán evolucionando mientras estén en la profesión (Tsui, 2003 citado en Gatbonton, 2008). Así pues, los profesores noveles al estar en las primeras etapas de este continuo se caracterizarán porque tendrán elementos más variables que estables, al contrario que los profesores expertos. No obstante, es posible, que con el tiempo y con la experiencia que vayan ganando los elementos estables vayan aumentando a medida que los variables van disminuyendo (Gatbonton, 2008).

Los profesores expertos de lenguas cuentan con diferentes estrategias y una gama amplia de opciones para dar respuesta a las preguntas o dudas de los estudiantes. Sin embargo, los profesores noveles, en muchas ocasiones, interpretan estas preguntas y dudas como obstáculos y se centran más en que la clase siga su ritmo y se preocupan por que las estrategias de instrucción sean las correctas (Gatbonton, 2008).

Como ya hemos visto a lo largo de todo el trabajo, los factores personales no deben ser excluidos cuando se estudian qué factores influyen en el desarrollo de un mayor o menor nivel de bienestar en los docentes, pero hay que tener en cuenta que los factores ambientales, es decir, los que están relacionados con el puesto y la institución de trabajo también juegan un papel clave junto a determinadas características y rasgos de la personalidad del docente en que este tenga cierto nivel de bienestar o, por el contrario, aparezca el síndrome de *burnout* o síndrome de desgaste profesional (Arquero Montaña *et al*, 2006).

El bienestar proviene de una cultura y un espíritu que las diferentes instituciones construyen y esto no se hará con charlas o cursos sobre cómo controlar el estrés y la ansiedad, sino que el bienestar debe formar parte de la cultura del centro. Los gerentes y los directores de los centros de estudios son clave en que sus trabajadores sientan bienestar en su trabajo. Hay que dar a los docentes las estrategias, los recursos y las herramientas para que tengan un sentido del bienestar (Mercer, 2019).

Por tanto, el lugar de trabajo es importante en el desarrollo del bienestar de los docentes y a consecuencia de esto el clima que se crea en el centro, la presión que los directores del centro ponen sobre los docentes y el apoyo o falta de él son fundamentales en que los docentes tengan un mayor o menor nivel de bienestar (Goddard, O'Brien y Goddard, 2006). Además de estos, otros factores estrechamente relacionados un bajo nivel de bienestar son el estrés, la disciplina en clase o falta de esta, falta de participación en el ámbito institucional y en las decisiones que toma el centro, sentimientos de rutina en el trabajo, tensiones dentro de la organización, falta de reconocimiento del esfuerzo y el sentimiento de ser un trabajo que no

termina nunca (Arquero Montaña *et al*, 2006). Asimismo, por normal general, el sitio de trabajo influye en la forma en la que se trabaja, es decir, en un entorno laboral en el que no se potencia metodologías innovadoras y sigue métodos más tradicionales afecta significativa al bienestar de los docentes especialmente a los profesores noveles que no pueden poner en práctica diferentes iniciativas que han aprendido a lo largo de su formación (Goddard *et al*, 2006).

En cuanto a trabajar en el sector público y en el sector privado también podemos encontrar diferencias entre lo que sienten unos docentes con respecto a otros. Los docentes del sector público presentan un bajo porcentaje de aquellos que no están a gusto, el apoyo de su jefe más inmediato y las relaciones con sus compañeros de trabajo, así como de profesores que no tienen interés por su trabajo, mientras que el porcentaje de docentes que trabajan en el sector privado y tienen estos sentimientos es mayor (Correa-Correa, 2012). Pasa lo mismo con los que consideran que su trabajo ofrece escasos retos y tienen poco interés en el desarrollo profesional, son pocos los trabajadores del sector público que afirman esto, pero hay un mayor porcentaje de profesores en el sector privado que lo sufren (Correa-Correa, 2012).

Asimismo, la experiencia y el lugar de trabajo pueden jugar un papel fundamental en el bienestar o el desarrollo del síndrome de desgaste profesional. Los docentes que trabajan en el sector público con más años de experiencia laboral y llevan varios años trabajando en el mismo centro presentan un menor nivel de bienestar y mayor grado de despersonalización y consecuencias físicas y psicológicas (Correa-Correa, 2012).

En cuanto al nivel de enseñanza y la aparición de bienestar podemos decir que también podría estar correlacionado. Por norma general, la docencia universitaria ha sido considerada menos estresante que en otros niveles educativos. Sin embargo, el estudio de Arquero Montaña, Donoso Anés, Hassal y Joyce (2006) muestra que la incidencia del bienestar es similar. El género y la experiencia también puede ser importante ya que en este mismo estudio se mostró que los profesores jóvenes y especialmente las mujeres presentan una mayor incidencia de desgaste profesional y menor nivel de bienestar.

Por último, encontramos *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes que, aunque no habla directamente sobre cómo influye el lugar de trabajo en el bienestar, podría darnos una pista y un modelo a seguir. Es un documento que expresa las competencias que tienen o se espera que desarrollen los profesores de segundas lenguas durante su carrera profesional. Según este documento, una de estas competencias es que el profesor participe activamente en el centro y esto implica que el profesor trabaje en equipo en el centro, se implique en los proyectos de mejora del centro, promueva y difunda buenas prácticas en la institución y conozca la institución y se integre en el aula. Esta

competencia significa que el profesor conozca la institución donde trabaja, sepa desenvolverse en ella, la represente y participe en su evolución y su mejora.

3. Metodología

En el siguiente apartado comentaremos los procedimientos que hemos seguido para la realización de la investigación. El canal por el que se ha difundido, los participantes que han colaborado en esta investigación, así como el instrumento que hemos utilizado y los factores que hemos tenido en cuenta para su elaboración. Por último, mostraremos las consideraciones éticas de la investigación.

3.1 Contexto y participantes

El contexto de esta investigación se centra en entornos de enseñanza no reglada⁷ en España. Por tanto, en este estudio los participantes serán docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras que trabajan o han trabajado en los últimos años en estos centros, principalmente en academias en España.

Para llevar a cabo el estudio, tenemos un total de 70 participantes (n= 58 correspondiente a mujeres y n= 12 correspondiente a hombres) procedentes de diferentes sitios de la geografía española. Dentro de este número total, nos encontramos con que la mayoría son mujeres. Esto se traduce en que el 82,9 % son mujeres frente al 17,7% se trata de hombres. Respecto a su edad, contamos con participantes que van desde los 23 años hasta los 61. Siendo la media de edad unos 35 años.

En lo que se refiere a los años de experiencia en la docencia, van acordes a la edad que presentan los participantes. La persona que presenta una mayor experiencia docente lleva 37 años dedicándose a la docencia, mientras que el 41,4% (n=29) de los encuestados tan solo tienen entre un año a cinco de experiencia. El resto de participantes (57,2%) (n=40) oscilan entre los 6 y los 35 años de práctica docente. Siendo 11 años la media de experiencia de todos los participantes.

En cuanto a donde empezaron su experiencia como profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la mayoría de ellos responden que en clases particulares con un 51,4%, (n=36) muy seguida por aquellos que empezaron dando clase en academias con el 38,6% (n=27), mientras que el resto de participantes señala otros centros como pueden ser institutos o colegios 10% (n=7). Si hablamos de los centros o instituciones en las que estos docentes han trabajado en los últimos años vemos que más de la mitad de los participantes han trabajado en

⁷ Por enseñanza no reglada nos referimos a aquellos centros o enseñanzas que no están reguladas por la ley o no están contempladas por el Ministerio de Educación y no se consideran oficiales

la enseñanza no reglada como pueden ser las academias, clases particulares o algunos cursos de formación. Siendo las academias los centros donde más docentes dicen haber ejercido su carrera profesional en los últimos años, seguido de las clases particulares y después algunos han impartido diferentes cursos de formación.

En lo que se refiere a la actualidad la mayoría de los participantes siguen ejerciendo la profesión docente, un 72,9% (n=51) frente al 27,1% (n=19) que ya no dedica su carrera profesional a la docencia. De este alto porcentaje que sigue trabajando como docente, un 80% (n=56) trabaja únicamente en academias de idiomas, mientras que tan solo el 20% (n=14) ejerce como docente en centros de enseñanza reglada, pero sí han trabajado en los últimos cinco años en academias.

Algunos datos lingüísticos de los participantes, el 47,1% (n=33) afirman estar enseñando actualmente solo español como segunda lengua en la actualidad. El 27% (n=19) ejercen como profesores de inglés en su experiencia como docentes. Además, el 14,1% (n=10) de los participantes se dedican tanto a la enseñanza del inglés como del español como segunda lengua. Para acabar, el 11,2% (n= 8) de los docentes que son docentes de otras lenguas como pueden ser el francés o alemán o también el portugués o el japonés. A pesar de no existir una gran diferencia porcentual, poco más de la mitad de los participantes han enseñado más de una lengua 51,4% (n=36). En este caso, las lenguas que más han enseñado los docentes a lo largo de su carrera son el francés, inglés y español con un 68,1% (n=29). Además, también aparecen otras lenguas como pueden ser el alemán, portugués y en menor medida varios participantes que han ejercido como docentes de catalán, euskera y rumano. Al igual que en el punto anterior, también aparecen varios docentes que han enseñado más de una lengua a lo largo de su carrera profesional, siendo en este caso el inglés y el francés la combinación más habitual.

3.2 Diseño de los instrumentos

Teniendo en cuenta las preguntas de investigación y los objetivos del trabajo buscamos seleccionar a la muestra de los participantes en la investigación, es decir, buscamos comprobar las características que tendría el contexto de la investigación, el tipo de participantes y la adecuación de estos. Tras esto, se pasó a la elaboración del cuestionario y una vez hecho el pilotaje del cuestionario y habiendo llegado a la versión final se empezó con la difusión. A continuación, explicaremos todo el proceso que seguimos para ello.

El proceso de recogida de datos de esta investigación se ha hecho a través de un cuestionario. Se ha seguido una metodología mixta pues se trata de un cuestionario dividido en

tres bloques con preguntas abiertas y cerradas, y utilizaremos los datos abiertos para responder a las preguntas de investigación en un futuro. Se decidió hacer esto porque consideramos, por un lado, que a través de las escalas obtendremos los datos que nos ayudarán a observar el panorama general y podremos medir la tendencia que encontramos en la situación del profesorado en España, mientras que, por otro lado, con las preguntas abiertas tendremos una información algo más detallada de los datos y aportarán un punto de vista más personal a la investigación. La organización del cuestionario se podrá ver en el anexo.

En primer lugar, empezamos a decidir cuál sería la estructura más adecuada que debía seguir el cuestionario para poder dar una respuesta a los objetivos del estudio y a las preguntas de investigación del mismo, así como poder obtener algunos datos de interés. Por ello, se decidió que el cuestionario debía estar dividido en tres partes. En la primera, nos encontraríamos con preguntas abiertas y cerradas. El tipo de preguntas que realizaremos en esta parte serán sociodemográficas para poder obtener un perfil de los participantes. En la segunda parte buscaríamos conocer el bienestar del docente, así como los diferentes factores que pueden generarlo y, por último, en el tercer bloque se intentaría averiguar si los docentes presentan el síndrome de desgaste profesional o el nivel en el que lo generan.

Una vez decidida la estructura del cuestionario, pasamos a revisar la bibliografía que existe sobre el tema, es decir, sobre el bienestar y el desgaste profesional del docente y los diferentes cuestionarios que existen y se han incluido en diferentes estudios para poder analizar estos aspectos. Algunos de los cuestionarios que sopesamos para trabajar con ellos fue el Cuestionario de Salud Docente (Fernández Puig, 2014) que tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes sobre el estado de su salud laboral. Se descartó porque se trataba de un cuestionario más general y que se centraba sobre todo en los aspectos físicos de los docentes. Otro cuestionario que estuvimos valorando incluir en la investigación fue el Cuestionario de Inteligencia Emocional (Petrides y Furnham, 2006) cuyo objetivo es medir la inteligencia emocional de los participantes. En este caso, desechamos la idea de utilizar este cuestionario porque no cumplía con los objetivos de la investigación y no va dirigido específicamente a docentes. Finalmente, decidimos que, en el segundo bloque del cuestionario, es decir, en la parte en la que se busca conocer el bienestar de los docentes se utilizaría el *Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire* (TSWQ) (Renshaw, 2014) pues está creado específicamente con el objetivo de conocer el grado de bienestar de los docentes a partir de la eficacia en la enseñanza y la conectividad escolar como veremos a continuación. En lo que se refiere a lo relacionado con el síndrome de desgaste profesional nos decantamos por el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach, Jackson, 1986) que también está creado específicamente para conocer el

grado de desgaste de los docentes a partir de las tres dimensiones que componen el de síndrome de desgaste profesional.

En lo que se refiere al *Teacher Subjective Wellbeing* (Renshaw, 2014) se trata de un cuestionario que, como su propio nombre indica y como ya hemos mencionado anteriormente, busca medir el bienestar que presentan los docentes en su trabajo a través de 8 ítems. Lo hace a través de la conectividad escolar, es decir, de cómo el docente cree que encaja en el centro y a partir de la eficacia de la enseñanza del docente. El docente tiene que reflexionar sobre su experiencia como docente a partir de valorar los 8 enunciados y ha de expresar cómo se siente siguiendo una escala tipo Likert que va desde nunca (1) a casi siempre (5). En un primer momento esta escala estaba formada por solo cuatro puntos que iban desde casi nunca (1) a casi siempre (4). Se decidió añadir uno más (nunca) porque consideramos que las escalas tipo Likert suelen preferir los impares a los pares y añadir un nivel nos ayudaría a obtener unas valoraciones más diversas y que se puedan acercar más a la realidad del profesorado. Además, solo había versión en inglés por lo que se tradujo para validarla en el contexto de nuestra investigación a partir de la revisión y el pilotaje del cuestionario entre diversas personas incluido el tutor de la investigación.

En cuanto al *Maslach Burnout Inventory* (MBI) (Maslach, Jackson, 1986) está formado por 22 ítems en forma de afirmaciones que tratan sobre los sentimientos y las actitudes del docente en su trabajo y hacia los alumnos. La función de este cuestionario es medir el desgaste profesional del docente, así como también, como hemos dicho anteriormente, la frecuencia y la intensidad con la que sufre el síndrome de desgaste profesional. Busca medir esto a partir de valorar el nivel de cansancio emocional; valora el grado en que cada uno reconoce actitudes frías o de distanciamiento; y valora los sentimientos de realización personal en el trabajo. Al igual que en el bloque en el que se busca medir el bienestar docente, en este los participantes han de valorar los 22 enunciados siguiendo la misma escala de frecuencia desde nunca (1) a casi siempre (5). En un principio, este cuestionario estaba formado por una escala que iba desde nunca (0) a todos los días (6). Se optó por cambiarlo y adaptarlo de la misma manera que el bloque de bienestar para que todo el cuestionario tuviera una unidad y no condujera a confusión en los grados de respuesta de los participantes.

Tanto en el segundo bloque como en el tercero, es decir, en los que se pretende valorar el nivel de bienestar y desgaste profesional, aparece una pregunta abierta que es la misma en ambos bloques. El objetivo de esta cuestión es que una vez obtenidos los datos y la tendencia de los resultados objetivos es dar un punto de vista más objetivo y personal que puedan aportar otros datos diferentes de los que ya tenemos a nuestra investigación.

En cuanto al primer bloque del cuestionario aparecen, como hemos mencionado anteriormente, preguntas que están relacionadas con los aspectos sociodemográficos de los participantes con los que buscamos obtener datos generales del perfil de los participantes en la investigación. Asimismo, creamos otras preguntas que abordan los temas de la investigación que nos ayudarán a formar un perfil más completo del participante.

Además, antes de lanzarse se llevó a cabo un pilotaje que buscaba medir el grado de dificultad y duración del cuestionario, así como valorar si los enunciados estaban redactados con la suficiente claridad para que los participantes lo entendieran. Una vez hecho el pilotaje, se hicieron los cambios necesarios y se llegó a la versión final, tras 3 versiones, esta versión final se podrá ver en el Anexo. Durante la elaboración del cuestionario y la versión final siempre se tuvo en mente las preguntas de investigación y los objetivos para poder responderlos.

3.3 Procedimiento y análisis de datos

A continuación, se creó un breve mensaje⁸ de presentación del cuestionario y de la investigación para su difusión que buscaba captar el interés de los docentes y, en consecuencia, buscaba provocar su participación. Además, dentro del propio cuestionario contábamos con otro mensaje con una presentación más amplia del cuestionario para que los participantes supieran a lo que se enfrentaban, la organización y la duración.

Una vez creado el mensaje que se utilizaría para su difusión y teniendo claro el contexto de la investigación, se pasó a pensar los medios por los que se lanzaría el cuestionario. Se contemplaron varias opciones para su difusión. En un primer momento planteamos la opción de difundir el cuestionario enviándolo directamente a las academias, pero debido a la crisis sanitaria que estábamos viviendo en el momento de su difusión podríamos encontrarnos con diferentes problemáticas y es que muchas de ellas estarían cerradas y sería difícil conseguir la participación de los docentes, condicionando esto el medio de difusión del cuestionario. Asimismo, también planteamos difundirlo directamente a las academias para que estas lo difundieran entre sus docentes, pero otro problema al que podíamos enfrentarnos es que corríamos el riesgo de que nunca llegara a ellos debido al contenido y a que se trata de un tema sensible. Por tanto, el objetivo era que se compartiera entre grupos y organizaciones en las que hubiera una recepción positiva y directa del profesorado de idiomas. Por lo que finalmente se

⁸ El mensaje se puede ver en el anexo

decidió que, puesto que el objetivo era difundirlo entre profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras que trabajaran en academias en España, se optara por compartirlo por redes sociales, ya que son espacios colaborativos en los que suelen participar profesorado de diferentes ámbitos. Entre los grupos en los que se decidió llevar a cabo la difusión del cuestionario encontramos algunos dedicados a profesores de español como lengua extranjera o segunda lengua, así como otros dedicados a profesores de inglés y otros en los que participaban profesores de diferentes idiomas, así como grupos de profesores de idiomas dedicados a compartir recursos, debatir sobre idiomas, comentar aspectos pedagógicos y compartir experiencias sobre sus prácticas docentes. En definitiva, se optó por estos grupos porque estaban compuestos por profesores de idiomas en España con una actitud positiva a la participación en la investigación, que cumplían los requisitos del contexto de nuestra investigación y podían aportar datos interesantes.

Por otro lado, se decidió enviar a asociaciones que a través de sus redes pudieran hacer llegar, si era de su interés, la llamada para participar en este estudio. Para ello, también se creó un mensaje de difusión⁹ en el que se explicaba el propósito de la investigación y se pedía si querían difundirlo entre aquellos que forman parte de sus asociaciones e instituciones.

Primero, se envió a FIAPE¹⁰ que es la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, aunque no se recibió respuesta por su parte. Además, también se envió a la Asociación Profesión ELE¹¹ y contestaron que compartirían el cuestionario entre sus asociados y a través de sus redes sociales. Por último, también contactamos con la Federación Española de Centros de Idiomas (FECEI)¹². Además, forma parte de la representación patronal en la negociación del convenio de centros de enseñanza no reglada. Por su parte también recibimos contestación en la que decían que intentarían compartir el cuestionario con sus asociados. Asimismo, la situación de pandemia condicionaba los espacios en los que se podía compartir. A continuación, mostraremos una tabla con los diferentes grupos de las redes sociales y las asociaciones en las que lo compartimos y a que estaba destinado cada grupo o asociación.

⁹ El mensaje se podrá ver en el anexo

¹⁰ <https://fiape.org/>

¹¹ <https://profesionele.weebly.com/>.

¹² <https://fecei.org/>

Asociación o comunidad virtual	¿Qué hacen?	Respuesta
Fiape	Federación que reúne a unos 17.000 profesores de español.	No
Asociación Profesión Ele	Asociación que busca defender los derechos e intereses y visibilizar la labor de los profesores de español.	Sí
Federación Española de Centros de Idiomas	Federación que representa los intereses patronales del sector de centros de enseñanza de idiomas en España	Sí
Profesores de ELE ¹³	Grupo de profesores de español para compartir contenido relevante para la profesión	Sí
Profesores online de idiomas ¹⁴	Grupo para profesores online de idiomas destinado a compartir material relevante	Sí
Profesores de ELE ¹⁵	Grupo para compartir recursos entre profesores de español y estudiantes	Sí
Tormenta de ideas de ELE ¹⁶	Grupo creado por Spanish Courses Unamuno buscando el intercambio de ideas, recursos y materiales	Sí

Tabla 1: Grupos por los que se ha difundido el cuestionario

Por último, una vez obtenidos los resultados pasaríamos al análisis de estos. Para ello, utilizaremos el programa SPSS, un programa estadístico informático, que nos permita cumplir los objetivos que nos proponemos en nuestras preguntas de investigación. Por un lado, para la primera intentaremos medir el nivel medio de bienestar y desgaste profesional docente según el contexto de enseñanza para después dar algunos relatos ofrecidos por los propios participantes que nos ayuden a ejemplificar qué relación tienen el contexto de enseñanza y el bienestar. Por otro lado, para la segunda pregunta de investigación el programa SPSS nos permitirá realizar una correlación de Pearson para comprobar si los sentimientos de malestar o bienestar que sufren los docentes de idiomas están influidos por sus años de experiencia en la profesión o si se deben a otros factores.

¹³ <https://www.facebook.com/groups/profedeele>

¹⁴ <https://www.facebook.com/groups/ProfesoresOnlineDeIdiomas>

¹⁵ <https://www.facebook.com/groups/52689359772>

¹⁶ <https://www.facebook.com/groups/mundoele>

3.4 Consideraciones éticas

Por último, cabe destacar que se han tenido en cuenta las cuestiones éticas durante todo el proceso de la investigación, aspecto que consideramos muy relevante ya que no buscábamos que los participantes se vieran afectados por su participación en este estudio. En ningún momento se les obligó a los participantes a colaborar en la investigación, la participación era totalmente libre y voluntaria. Asimismo, se tuvieron en cuenta otras consideraciones a la hora de formular las preguntas pues se trata de un tema sensible, unido a la situación laboral actual. También se tuvo en cuenta los efectos perjudiciales que podría tener sobre el profesorado de centros privados el envío de este estudio a la dirección de dichos centros, motivos por el cual se decidió difundir a través de las asociaciones y comunidades virtuales (véase Tabla 1). Además, en el cuestionario se ha garantizado el anonimato de todos los participantes y desde el primer momento se les ha informado de que los datos solo se utilizarán con fines académicos y de investigación.

4. Resultados y discusión de los datos

A partir de los datos recabados y generados mediante el instrumento utilizado en el trabajo para medir el grado de bienestar y el síndrome de desgaste profesional de los profesores de segundas lenguas en España, intentaremos dar respuesta a las dos preguntas de investigación (PI). La primera de las preguntas plantea la posible relación entre el bienestar del profesorado y su contexto de enseñanza. La segunda, relacionada con la anterior, en qué medida la experiencia es un indicador en el nivel de bienestar de los docentes de lenguas

4.1 Pregunta de investigación 1: ¿Qué relación existe entre el bienestar del profesorado y su contexto de enseñanza?

Para esta primera pregunta de investigación, nuestra hipótesis de partida era que el contexto de enseñanza tiene una relación directa con el grado de bienestar y desgaste profesional de los docentes de idiomas. El objetivo era responder qué relación existe entre el bienestar del profesorado y su contexto de enseñanza en este caso en los centros de enseñanza no reglada, sobre todo academias, en España.

La primera parte del cuestionario contenía una serie de enunciados que nos sirvieron para conocer y clasificar mejor a la muestra. Estos datos nos mostraron que la población era mayoritariamente femenina (n= 58) y la mayoría de la muestra (n=63) empezaron su experiencia docente en contextos de enseñanza no reglada. Asimismo, en la actualidad gran parte de los participantes (n=56) siguen ejerciendo la profesión docente en centros de enseñanza no reglada y el resto también han ejercido en los últimos años la profesión en estos centros. En la segunda parte y tercera parte había una serie de escalas que nos permitirán conocer el grado de bienestar y malestar del docente (Ver anexo).

A continuación, se van incluir los resultados y los datos que nos parezcan más interesantes para poder responder a la pregunta de investigación.

Para empezar, hemos de decir que por norma general parece que el nivel de bienestar que los docentes sienten trabajando en contextos de enseñanza no reglada en España es bastante elevado. Además, como cabría esperar, a un mayor nivel de bienestar nos encontramos con que los docentes presentan un menor nivel de desgaste profesional. Sin embargo, esto lo veremos más detalladamente si analizamos las subescalas destinadas a medir el bienestar y el malestar.

El cuestionario dedicado a medir el bienestar del docente incluye una subescala que se centra exclusivamente en la conectividad escolar por lo que esta subescala es la que

utilizaremos para medir el grado de bienestar docente en su contexto de enseñanza. A continuación, mostraremos un gráfico para exponer los resultados.

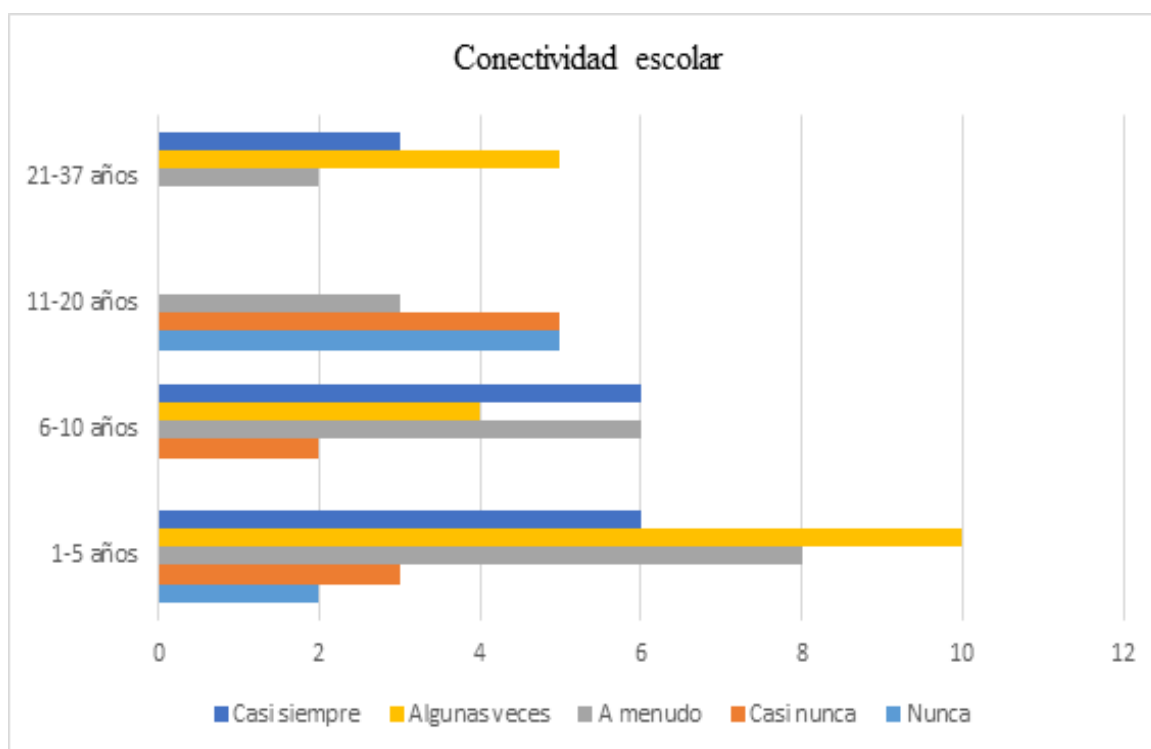


Figura 3: Media subescala conectividad escolar

Como podemos observar, el nivel de personas que se sienten a gusto casi siempre o algunas veces en su contexto de enseñanza es bastante elevado frente a aquellos que nunca o casi nunca lo sienten. Estos apenas los encontramos y aparecen en un determinado grupo de edad que comentaremos en la segunda pregunta de investigación. Asimismo, la tendencia al valor central (*a menudo*) también es bastante alta en todos los grupos de edad, por lo que en total el grado de personas que lo sienten es elevado. Por tanto, podemos concluir que por norma general el bienestar de los docentes en un contexto de enseñanza no reglada es elevado.

Como vemos, estos resultados pueden indicar que en su mayoría se sienten a gusto en su contexto de enseñanza, en el caso de esta investigación nos referimos a la enseñanza no reglada, y, por tanto, esto se traduce en que su nivel de bienestar se ve aumentado gracias a esto. Como hemos comentado en el punto 2.3, el contexto de enseñanza del docente es fundamental en el desarrollo del bienestar del docente. Algunos de los factores fundamentales en este desarrollo son el clima de trabajo y el sentimiento de apoyo y reconocimiento o, por el contrario, la falta de estos son clave (Goddard *et al*, 2006). Además, esto lo podemos relacionar con el estudio llevado a cabo por Sorrel *et al* (2020) en el que manifiestan que los doctorandos

españoles sufren un alto nivel de síndrome de desgaste profesional y uno de los factores que influye en esto es el propio contexto donde desarrollan los estudios y la profesión. Esto nos hace plantearnos que desde los primeros años de formación es necesario desarrollar estrategias que nos permitan prevenir problemas de salud laboral.

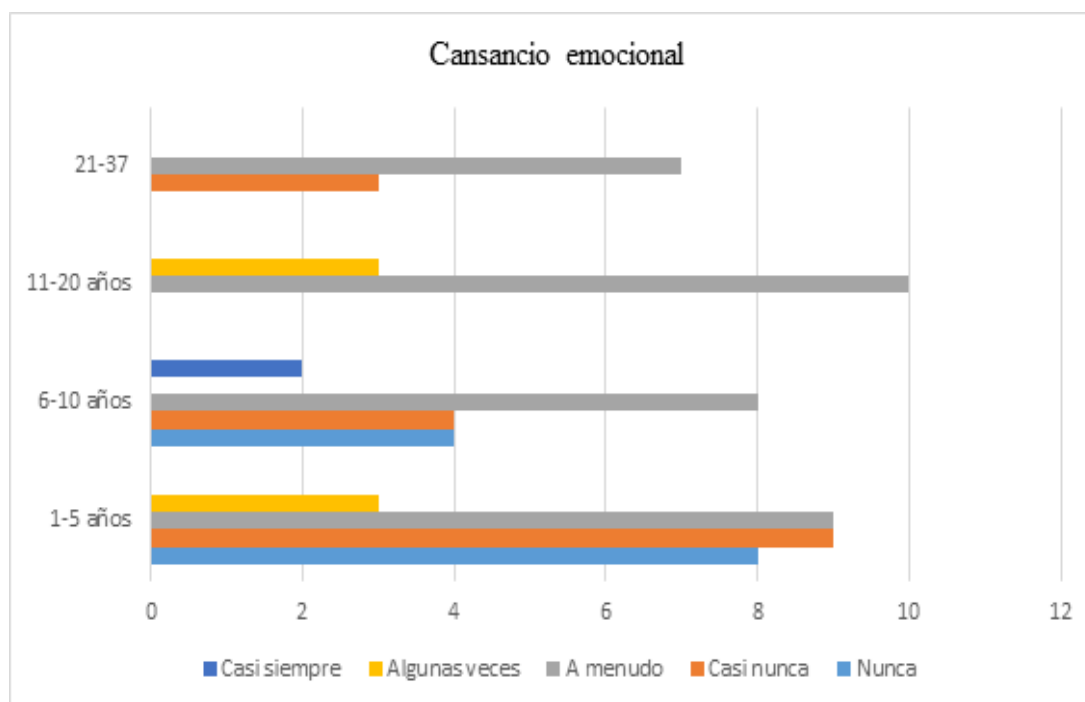


Figura 4: Media subescala cansancio emocional

Como en la escala anterior, el cuestionario destinado a valorar el grado de desgaste profesional de los docentes incluye una subescala cuyo objetivo es valorar el grado de cansancio emocional en su contexto de enseñanza. Por ello, una vez visto el grado de bienestar con el que cuentan los docentes sería interesante compararlo con su desgaste en el centro. Nos encontramos con que en esta subescala (Figura 4) la mayoría de respuestas nos indican que nunca o casi nunca han sentido las afirmaciones que se muestran. Por tanto, esto nos podría indicar que su nivel de desgaste profesional en su contexto de enseñanza es bajo al no haber experimentado casi nunca estas afirmaciones. Sin embargo, podemos observar que hay una tendencia a mayores respuestas en el valor central (*a menudo*) lo que significa que en ocasiones sienten estos enunciados y en un futuro se puede traducir en el desarrollo de síndrome de desgaste profesional.

Como vemos, estos resultados podrían indicar lo que ya hemos visto anteriormente y es que los docentes que han participado en la investigación se sienten bien en su contexto de enseñanza y, por eso, el nivel de malestar o de desgaste profesional que sienten es bajo. Sin embargo, sería importante vigilar a los docentes en algunos aspectos pues según los enunciados

y los resultados que hemos mostrado podrían acabar desarrollando el síndrome de desgaste profesional. Como ya hemos comentado en el punto 2.2, hay que tener muy presentes los conflictos emocionales del docente, como los que hemos mencionado arriba, pues estos son determinantes en el desarrollo o no del síndrome de desgaste profesional y, en consecuencia, de una disminución del bienestar docente (Zavala Zavala, 2008). Ahora bien, que este cansancio emocional en los docentes mejore no depende de que los directores del centro organicen charlas y cursos, sino que el bienestar y la lucha contra el estrés y este cansancio deben formar parte de la cultura del contexto de la enseñanza donde los docentes llevan a cabo su práctica docente (Mercer, 2019).

Por tanto, podemos decir que sí existe una relación entre cómo se sienten los docentes y su contexto de enseñanza, en este caso, los centros de educación no reglada. Sin embargo, cabe preguntarse si lo que influye en esta relación es el contexto en sí, es decir, una persona por trabajar en un centro de enseñanza no reglada se va a sentir mejor o peor que aquella que trabaja en un centro de enseñanza reglada y viceversa o, por el contrario, son otros factores como el clima que se crea en el centro, la presión que los directores del centro ponen sobre los docentes y el apoyo o falta de él (Goddard *et al*, 2006).

Para ello, mostraremos algunos de los factores que los participantes destacaron en sus respuestas en los que les hacía sentir bienestar o desarrollar el síndrome de desgaste profesional. Un punto clave en la aparición del bienestar docente son los alumnos ya que estos son una gran fuente de bienestar porque los profesores obtienen una gran motivación de sus interacciones con los estudiantes por lo que si estos tienen ganas de aprender y un alto nivel de bienestar, el bienestar del profesorado será mayor (Mercer, 2019) Esto lo vemos en: *Que los estudiantes aprendan y les ilusione lo que hacen, que estén motivados para seguirlo haciendo y que ese aprendizaje traspase el aula y lo generalicen fuera* (P.3). Sin embargo, al igual que pueden influir en su bienestar también pueden ser un punto clave en el desgaste profesional pues cuando se da una falta de respuesta a las actividades y preguntas propuestas por el profesor novel se traducen en esto (Macareno, Gutiérrez, 2019). Como indica lo siguiente: *la falta de feedback de los estudiantes. Por cuestiones culturales, nunca dan su opinión. Desgasta el tener que sacarles todo con sacacorchos todo el rato, intentar nuevos métodos y materiales y no saber si lo estás haciendo bien o mal* (P.7).

Por último, otros factores claves en cómo se sienten los docentes en su contexto de enseñanza son las malas condiciones laborales y la inestabilidad laboral, así como el apoyo o la falta de este en sus centros por parte de los directores o administradores (Arquero Montaña *et al*, 2006). Por ejemplo, esto lo podemos apreciar en “*la falta de reconocimiento y de respeto*

desgasta” (P.43), “las condiciones laborales; los sueldos son muy bajos, se trabaja por horas y en muchos casos hay que ser autónomo” (P.8) o, para terminar, “como docente de academia de idiomas, siento muchas veces que mis alumnos no son estudiantes, son clientes y si ellos se quejan, desde administración les harán caso a ellos porque son los clientes” (P.10)

En resumen, como ya hemos dicho, el contexto de enseñanza de los docentes de idiomas tiene una relación directa con su bienestar. Sin embargo, lo que más influye en esto no es el centro en sí mismo, es decir, no porque un docente trabaje en un centro de enseñanza no reglada, como estamos viendo en esta investigación, automáticamente poseerá un buen o un mal nivel de bienestar. Lo que influirá en el docente a la hora de experimentar estos sentimientos son agentes más externos como pueden ser los alumnos a los que da clase, los compañeros de trabajo o las condiciones laborales. Por tanto, si estas condiciones se vieran mejoradas en los centros de enseñanza no reglada pues suelen ser peores que en los centros de enseñanza reglada, los docentes mejorarían sus competencias emocionales y la forma en la que se sienten. Esto coincide con lo manifestado por Mercer *et al* (2019) en un estudio en el que la mitad de la muestra de su investigación achacaban su malestar en su contexto de enseñanza a una irregularidad en los horarios que no se corresponde con la alta carga de trabajo y un mal salario. Además, muchos docentes tienen que trabajar en más de un lugar para poder tener unas condiciones de vida dignas lo que les hace plantearse su trabajo en los contextos de enseñanza no reglada, un ejemplo de esto lo podemos ver en *“hay una gran diferencia entre ser docente en una academia y serlo en una institución pública, en cuanto al sueldo y a las condiciones laborales lo que hace replantearme mi trabajo en una academia” (P.22)*

4.2 Pregunta de investigación 2: ¿En qué medida la experiencia es un indicador del bienestar del docente de lenguas?

En esta parte se pasa a la observación de los datos obtenidos según la experiencia profesional de los participantes. La hipótesis de partida era que los años de experiencia sí podrían jugar un papel clave en el desarrollo del bienestar docente, así como también en el malestar y el posible desarrollo del síndrome de desgaste profesional. La finalidad es contestar a esta segunda pregunta de investigación, es decir, si existe una correlación entre el grado de bienestar y los años de experiencia profesional.

Como ya hemos comentado en la primera pregunta de investigación, la primera parte del cuestionario contenía una serie de enunciados que nos ayudaron a conocer mejor la muestra. Siendo esta muestra mayoritariamente femenina (n=58) y gran parte de los participantes (n=56)

trabajan actualmente en un contexto de enseñanza no reglada. En cuanto a la experiencia de la muestra, la persona que presenta una mayor experiencia cuenta con 37 años de práctica docente, los que tienen una experiencia de entre 6 y 35 años son el número más elevado de la muestra (n=40), mientras que el resto (n=29) tan solo tiene una experiencia de entre un año y cinco. La media de experiencia de todos los participantes sería de 11 años.

Anteriormente ya hemos comentado que a nivel general parece que el grado de bienestar de los docentes que han participado en esta investigación es bueno. Los docentes sienten que su eficacia en la docencia y la experiencia en su contexto de enseñanza es buena lo que se traduce en un buen nivel de bienestar. En lo que respecta al nivel de malestar o el desarrollo del síndrome de desgaste profesional de forma general parece que el grado también es alto. No obstante, más tarde profundizaremos más para llegar a una conclusión. El objetivo de esta pregunta de investigación es saber si existe una correlación directa entre la experiencia y el bienestar o, por el contrario, depende de otros factores como podrían ser la personalidad del docente.

Por tanto, esto es lo que intentaremos mostrar a continuación

		4. ¿Hace cuántos años empezó su experiencia como docente? (agrupado)		
4. ¿Hace cuántos años empezó su experiencia como docente? (agrupado)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 70		
1. Siento que pertenezco al centro donde trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,215 ,074 70	5. Siento que la gente se preocupa por mí en este centro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
2. Soy una/un profesor/a exitosa/o	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,081 ,506 70	6. He logrado mucho como docente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
3. Puedo ser yo mismo/a en el centro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,189 ,117 70	7. Me tratan con respeto en este centro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
4. Soy buena/o ayudando las/los estudiantes a aprender cosas nuevas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,029 ,810 69	8. Siento que mi enseñanza es efectiva y útil	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N
				,052 ,667 70 ,079 ,515 70 ,060 ,620 70 ,252* ,035 70

Figura 5: Correlación entre años de experiencia y escala de bienestar

En lo que se refiere a los enunciados relacionados con cómo se sienten en su contexto de enseñanza hay una gran diversidad de opiniones y como vemos en la Figura 5 (*enunciados 1,3,5 y 7*) al hacer la correlación vemos que no existe una correlación directa entre los años de experiencia y que los docentes se sientan a gusto. No obstante, si analizamos las respuestas de una forma más individual comprobamos que aquellos que tienen entre 11 y 20 años (Figura 6) de experiencia casi nunca o en muy pocas ocasiones sienten que pertenecen al centro donde trabajan, que los tratan con respeto o no se sienten ellos mismos. Esto se debe sobre todo a que sienten poco apoyo por parte del centro y los administradores de estos. Vemos que esto coincide con el estudio realizado por (Correa-Correa, 2012), a pesar de que en dicha investigación se enfocaba en los profesores de centros públicos y de enseñanzas regladas, se llegó a la conclusión de que aquellos que contaban con más años de experiencia laboral son los que presentaban un menor grado de bienestar, como ocurre con estos participantes.

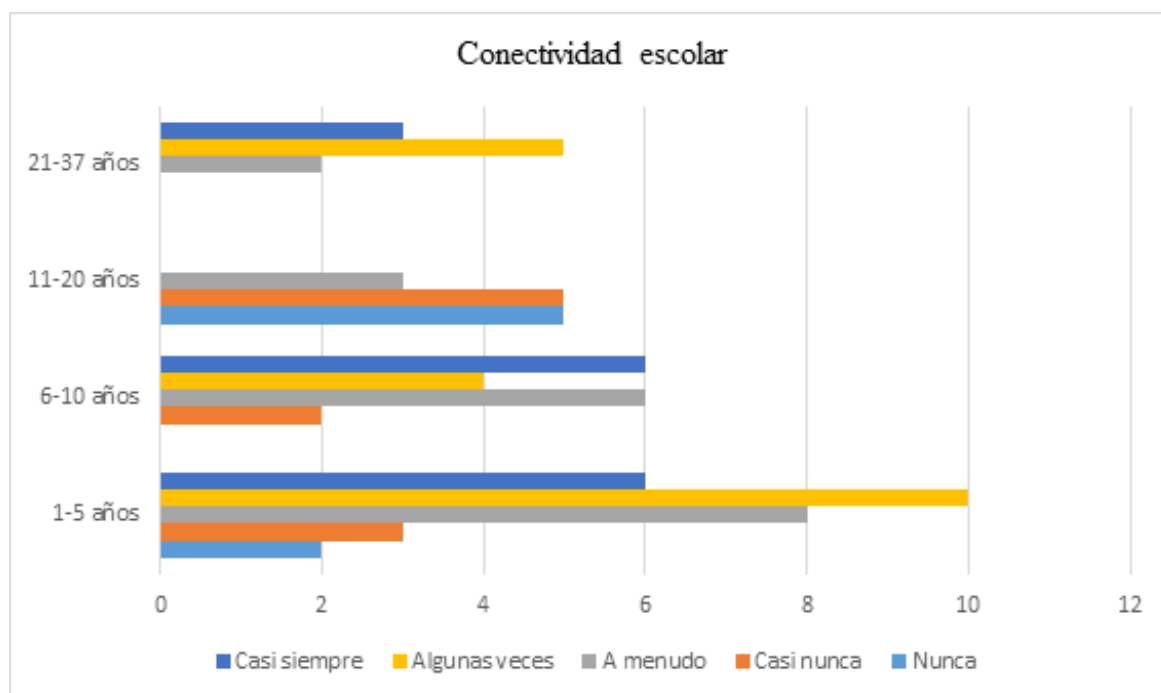


Figura 6: Media subescala conectividad escolar

En los enunciados relacionados con la eficacia de la enseñanza en las Figuras 5 y 7 (*enunciados 2, 4, 6 y 8*), por norma general, los docentes participantes tienen una gran confianza en ellos mismos y no hay una correlación directa entre sus años de experiencia de práctica docente y cómo es su bienestar cuando analizan su forma de enseñar. Este bienestar se ve reflejado en las respuestas ya que la gran mayoría de ellos sienten casi siempre que son profesores exitosos o que han logrado mucho como docentes. Como hemos mencionado en la primera PI, los alumnos juegan un papel clave en que los docentes sientan un menor o mayor

grado de bienestar por lo que si los docentes sienten que los alumnos tienen buenos resultados como manifiesta *el agradecimiento de los alumnos al aprender (P. 12)* o *el interés y la motivación de los alumnos al aprender (P. 30)* su nivel de bienestar aumenta sin importar los años de experiencia de cada docente (Mercer, 2019).

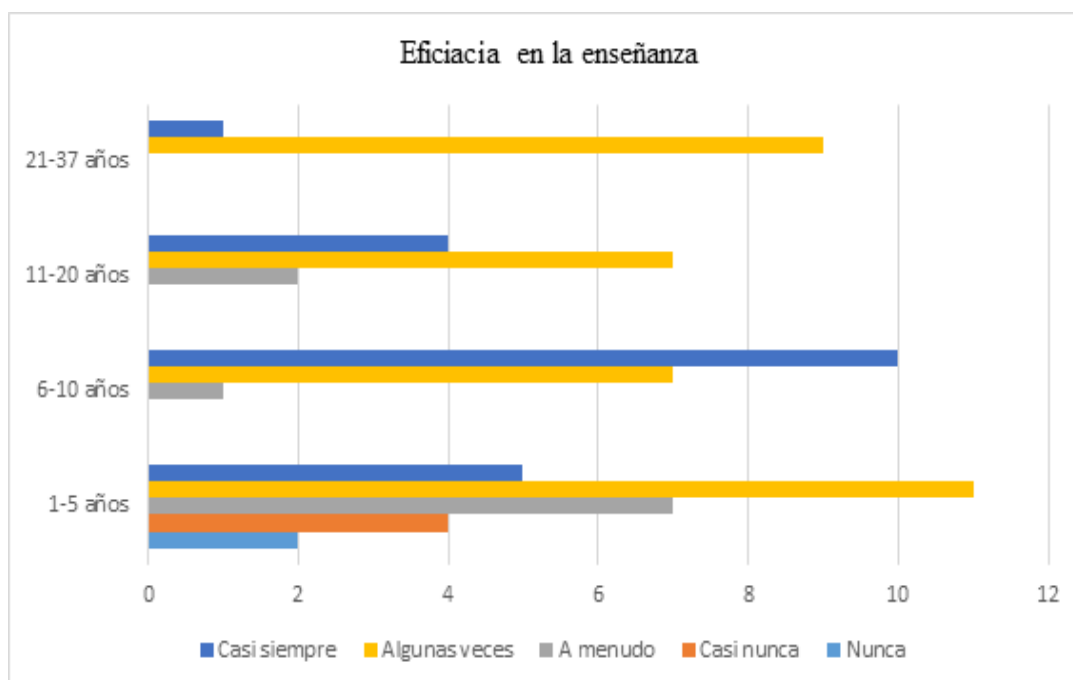


Figura 7: Media subescala eficacia en la enseñanza

No obstante, como vemos en la Figura 5 hay una excepción que rompe la tendencia que comentamos de que no existe una correlación directa entre los años de experiencia y el bienestar docente. Esta excepción la encontramos en el enunciado 8 (*Siento que mi enseñanza es efectiva y útil*) donde sí vemos que hay una correlación directa entre cómo se sienten los profesores y su experiencia como docentes. Vemos que los docentes que tienen entre uno y cinco años de experiencia (Figura 8) nunca o casi nunca sienten esta afirmación. Tal y como nos indica el estudio de Kanno (2011) esto se relaciona con que, en los primeros años de experiencia profesional, los docentes todavía se ven como estudiantes y no tienen su identidad como profesores formada y esto hace que no estén seguros de sí mismo y tampoco de sus enseñanzas. Además, en esta misma investigación se nombra la posibilidad de que esta falta de confianza de los docentes noveles o con poca experiencia en su enseñanza se puede deber a que aún no tienen o sienten que no tienen las suficientes habilidades o cualidades como docentes debido a su falta de experiencia y esperan ganarlas con el paso de los años.

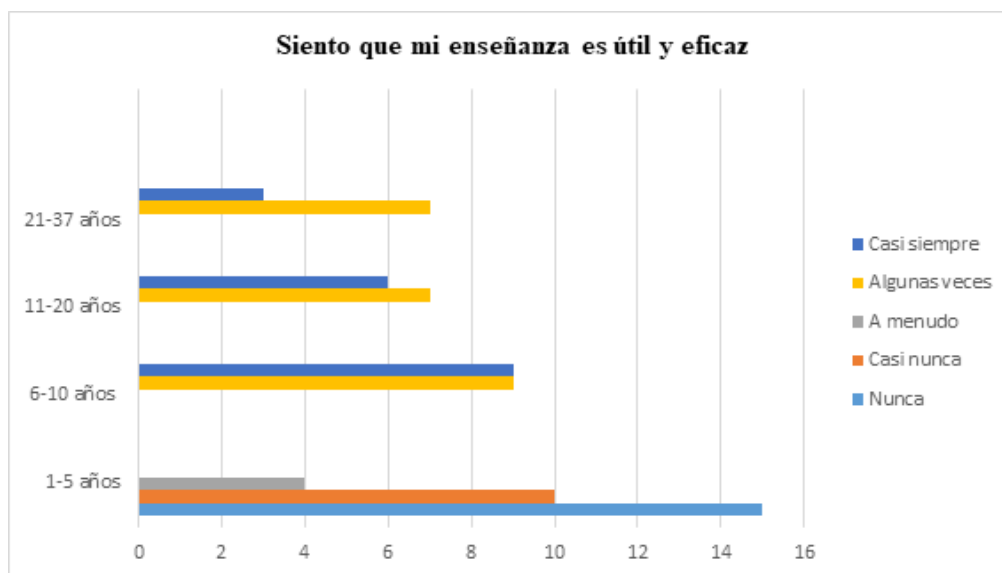


Figura 8: Media enunciado “siento que mi enseñanza es útil y eficaz”

En lo que respecta a la escala de desgaste profesional, sin centrarnos en los diferentes aspectos que forman este síndrome parece que los docentes muestran un nivel medio de desgaste en su profesión, es decir, no hay un nivel alto de malestar docente pero tampoco un nivel bajo. Esto quiere decir, como ya hemos comentado anteriormente, que hay una tendencia a decantarse por el valor central (*a menudo*) lo que en un futuro se podría traducir en que finalmente los docentes desarrollen el síndrome de malestar docente si no se ponen medidas ya que en muchas ocasiones es una respuesta al estrés crónico (Gil Monte, 2002). Asimismo, parece que los años de experiencia no llegan a influir demasiado en el desarrollo de este síndrome y muchas veces lo que más influye en esto son ciertos rasgos de la personalidad y el contexto de la enseñanza, como ya hemos comentado. Sin embargo, esto es una visión general y este síndrome está formado por tres aspectos como son el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal por lo que habría que ver si en estas tres subescalas el nivel de malestar es alto y cómo influye la experiencia.

4. ¿Hace cuántos años empezó su experiencia como docente? (agrupado)	Correlación de Pearson	1	6. Siento que trabajar todo el día con alumnas/os supone un gran esfuerzo y me cansa	Correlación de Pearson	-,117
	Sig. (bilateral)			Sig. (bilateral)	,339
	N	70		N	69
1. Siento agotamiento emocional por mi trabajo	Correlación de Pearson	-,129	7. Creo que trabajo con mucha eficacia los problemas de mis alumnas/os	Correlación de Pearson	,113
	Sig. (bilateral)	,288		Sig. (bilateral)	,353
	N	70		N	70
2. Siento cansancio al final de la jornada de trabajo	Correlación de Pearson	-,026	8. Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemada/o por mi trabajo	Correlación de Pearson	-,204
	Sig. (bilateral)	,835		Sig. (bilateral)	,090
	N	69		N	70
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo siento fatiga	Correlación de Pearson	-,175	9. Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnas/os	Correlación de Pearson	-,015
	Sig. (bilateral)	,146		Sig. (bilateral)	,903
	N	70		N	70
4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnas/os	Correlación de Pearson	,075	10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	Correlación de Pearson	,072
	Sig. (bilateral)	,536		Sig. (bilateral)	,555
	N	70		N	70
5. Creo que estoy tratando a algunas/os estudiantes como si fueran objetos impersonales	Correlación de Pearson	-,194	11. Creo que este trabajo me está endureciendo emocionalmente	Correlación de Pearson	-,220
	Sig. (bilateral)	,107		Sig. (bilateral)	,067
	N	70		N	70
			12. Me siento con mucha energía en mi trabajo	Correlación de Pearson	,118
				Sig. (bilateral)	,331
				N	70
			13. Siento frustración en mi trabajo	Correlación de Pearson	-,377**
				Sig. (bilateral)	,001
				N	69

Figura 9: Correlación entre años de experiencia y escala de malestar (enunciados 1-13)

14. Creo que trabajo demasiado	Correlación de Pearson	-,101	22. Creo que las/os estudiantes me culpan de algunos de sus problemas	Correlación de Pearson	-,022
	Sig. (bilateral)	,406		Sig. (bilateral)	,861
	N	70		N	69
15. No me preocupa realmente lo que le ocurra a mis alumnas/os	Correlación de Pearson	-,176			
	Sig. (bilateral)	,144			
	N	70			
16. Trabajar directamente con alumnas/os me produce estrés	Correlación de Pearson	-,086			
	Sig. (bilateral)	,480			
	N	70			
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con las/os estudiantes	Correlación de Pearson	,144			
	Sig. (bilateral)	,233			
	N	70			
18. Siento motivación después de trabajar en contacto con las/os estudiantes	Correlación de Pearson	,129			
	Sig. (bilateral)	,287			
	N	70			
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	Correlación de Pearson	,190			
	Sig. (bilateral)	,118			
	N	69			
20. Me siento acabada/o en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	Correlación de Pearson	-,118			
	Sig. (bilateral)	,334			
	N	69			
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma	Correlación de Pearson	-,002			
	Sig. (bilateral)	,986			
	N	70			

Figura 10: Correlación entre experiencia y escala malestar (enunciados 14-22)

En la primera subescalala, que hemos comentado en la primera pregunta de investigación y que mide el grado de cansancio emocional, podemos decir como breve resumen que el nivel de desgaste o cansancio emocional que presentan los docentes es bajo pues casi nunca han experimentado estas afirmaciones (Figura 11). No obstante, nos encontramos con que hay una gran tendencia al valor central lo que significa que se puede dar el riesgo de que con el paso del tiempo esta tendencia se acabe invirtiendo y los docentes pasen a sentir estos enunciados muy a menudo (*enunciados 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20*) lo que se puede acabar traduciendo en malestar docente o síndrome de desgaste profesional.

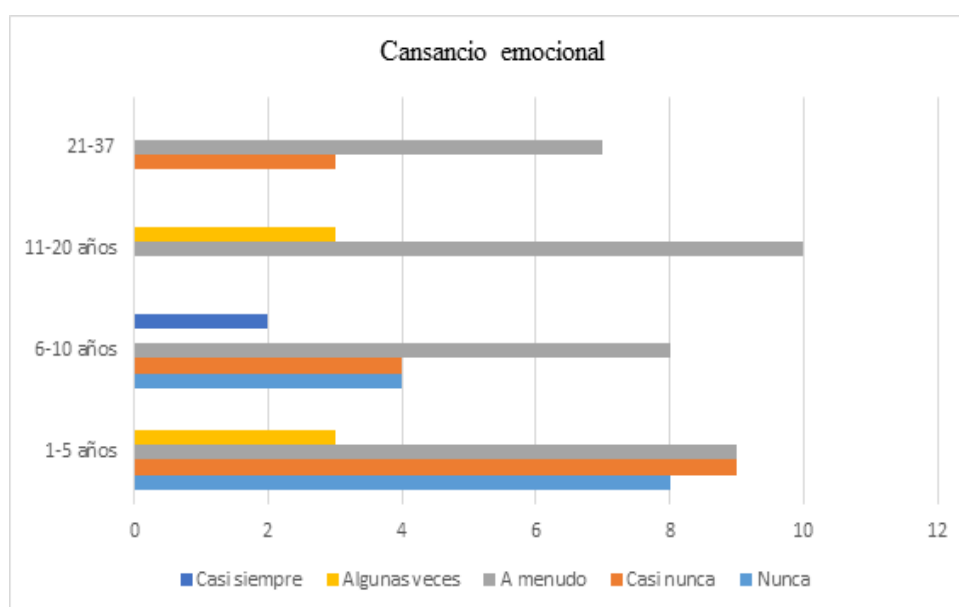


Figura 11: Media subescala cansancio emocional

En cuanto a los años de experiencia en relación con el grado de cansancio emocional que han desarrollado los docentes en su contexto de enseñanza nos encontramos con que, como vemos en las Figuras 9 y 10, no existe una correlación directa entre la experiencia docente y este cansancio emocional. Si analizamos detalladamente las respuestas (Figura 11), vemos que hay una ligera tendencia a que aquellos sienten más a menudo estos enunciados son los que tienen una experiencia laboral de entre 11 y 20 años. Así, nos encontramos con que *“la falta de reconocimiento y de respeto desgasta, al cabo de 15 años de dedicación, cuando ves que tu evolución solo es personal y nunca social, laboral o económica.”* (P.43). Es necesario comentar que este dato coincide con lo que hemos comentado cuando hablábamos de bienestar y es que esta franja de edad es la misma que nunca o casi nunca siente que pertenece al contexto de enseñanza en el que desarrolla su práctica profesional.

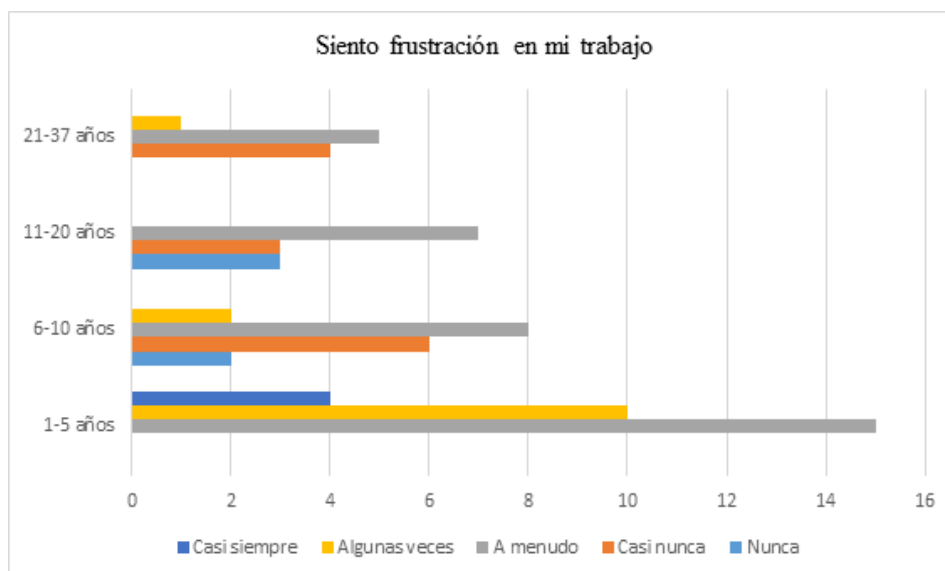


Figura 12: Siento enunciado “siento frustración en mi trabajo”

Sin embargo, donde vemos una correlación directa en la relación de los años de experiencia con el cansancio emocional desarrollado por los docentes en su contexto de enseñanza es en el enunciado 13 (*Siento frustración en mi trabajo*). Esto se debe a que los docentes que tienen menos experiencia (Figura 12), es decir, entre 1 y 5 años de experiencia son aquellos que afirman sentir más a menudo frustración a la hora de hacer su trabajo. En otras palabras, a más años de experiencia laboral los profesores sabrán controlar mejor la frustración en su trabajo lo que les hará sentir un mayor bienestar. Esto lo podemos relacionar con la investigación de Verdía y Rodrigo (2017) ya que los profesores noveles pueden desarrollar sentimientos negativos como pueden ser estrés, angustia, miedo o frustración y a medida que van ganando experiencia estos sentimientos podrán ir desapareciendo. Asimismo, los profesores noveles en sus primeros años no saben cómo resolver a los alumnos ciertas cuestiones o tienen dudas al explicar ciertos aspectos de la lengua que enseñan lo que también les puede llegar a generar frustración (Kanno, 2011).

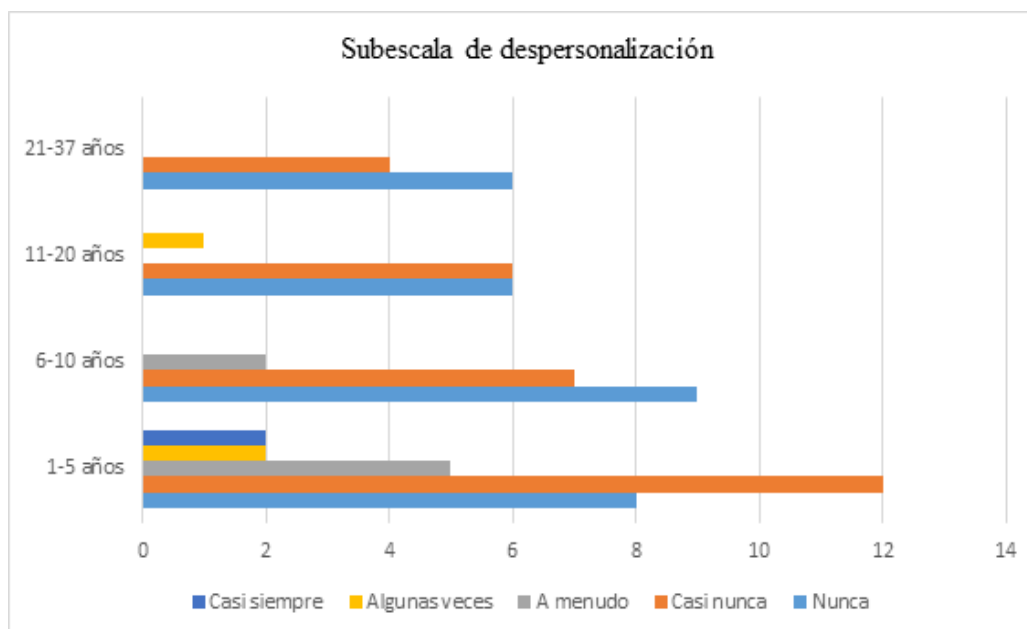


Figura 13: Media subescala de despersonalización

En esta segunda subescala lo que se busca es analizar es el grado en el que los docentes reconocen en ellos mismos actitudes frías con respecto a sus alumnos o en sí mismos. Si analizamos de forma general estos datos (Figura 13) podemos ver que, a diferencia de la subescala anterior, pocos docentes sienten un alto grado de despersonalización, es decir, la mayoría de ellos nunca o casi nunca han sentido los enunciados que aparecen en esta subescala (*enunciados 5, 10, 11, 15 y 22*).

En lo que se refiere a la correlación (Figuras 9 y 10) que puede existir entre estos enunciados con los años de experiencia docentes apreciamos que no hay una correlación directa entre la experiencia laboral y el grado de frialdad o despersonalización que estos pueden llegar a sentir. Esta subescala se basa sobre todo en la relación y en la actitud de los docentes hacia los alumnos y, como ya hemos repetido, a lo largo de toda esta investigación, la relación con los alumnos supone un punto muy importante para el bienestar del profesorado. En este sentido, los participantes de nuestra muestra han repetido en diferentes ocasiones algo que les influye positivamente en su bienestar es esto. Los resultados de esta subescala coinciden con diversos estudios como son los de Kanno (2011) que afirma que los profesores noveles mantienen una relación cercana con sus alumnos y se preocupan y sienten una conexión cercana sobre todo cuando estos sienten emociones negativas lo que acaba afectando a su bienestar. Por otro lado, los profesores expertos gracias a esta experiencia tienen la capacidad y las estrategias necesarias para responder a las necesidades de los alumnos y preocuparse y conocer si algo va mal en ellos (Verdía, Rodrigo, 2017).

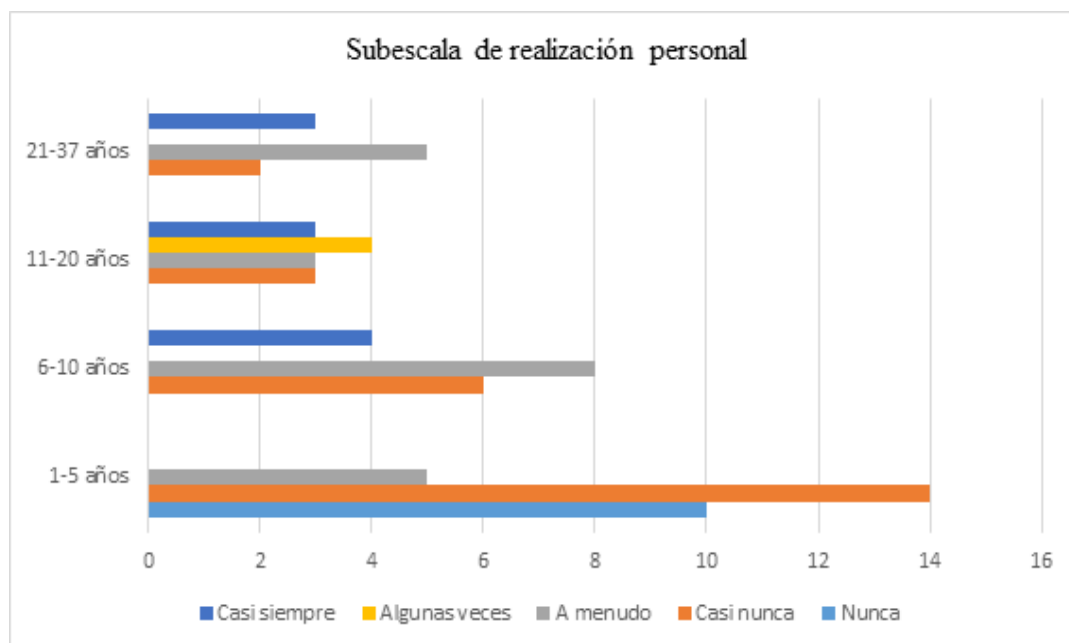


Figura 14: Media subescala de realización personal

Por último, esta tercera y última subescala pretende evaluar los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo de los docentes en relación con los alumnos (*enunciados 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21*). De forma general, podemos ver que los docentes tienen una buena concepción acerca de su autoeficacia como profesores y de su realización personal en el trabajo (Figura 14). La mayoría de ellos sienten muy a menudo que tienen facilidad para comprender a sus alumnos y trabajar con eficacia sus problemas, así como de ser capaces de crear un clima agradable y tener motivación para seguir trabajando con los alumnos.

En lo que se refiere a la correlación que existe entre los años de experiencia y los sentimientos de autoeficacia y realización personal que existe en el trabajo hemos observado que existe una ligera correlación entre aquellos que afirman sentir en menos ocasiones estos enunciados y los que cuentan con tan solo entre 1 y 5 años de experiencia (Figura 14), por lo que podría existir un indicio de desgaste entre estos docentes. En estudios como el de Gatbosnson (2018) llegan a la conclusión de que esto es debido a que los profesores noveles son muy sensibles a los comportamientos de los alumnos y se centran sobre todo en las emociones negativas, por ejemplo, pues los profesores todavía no están muy seguros de sí mismos y conectan más fácilmente con las señales negativas que dan los estudiantes. Es importante comentar que esto se relaciona directamente con lo que hemos visto en la escala de bienestar y es que aquellos que confían menos en la eficacia de su enseñanza son los docentes de esta franja de edad. Por norma general, hay una creencia en que el desgaste profesional tarda en aparecer, sin embargo, alguna investigación como *Work environment predictors of*

beginning teacher burnout muestran que este síndrome es muy habitual en los docentes que acaban de iniciar su experiencia profesional puesto que pocos inician su andadura profesional con él y al paso del primer año aparecen los primeros síntomas (Goddard *et al*, 2006).

En resumen, se observa que por norma general no hay una correlación directa entre los años de experiencia y el nivel de bienestar y de desgaste profesional. Además, en los enunciados en los que sí se puede hablar de correlación entre estas dos variables, esta relación no llega a ser muy significativa. Coincidiendo en que donde se presenta un menor bienestar y, en consecuencia, un mayor síndrome de desgaste profesional son en aquellos enunciados que hacen referencia a la eficacia y a la forma de llevar a cabo su enseñanza y lo sienten los docentes con menos años de experiencia. Respecto al análisis por áreas observamos que el nivel de bienestar que presentan los docentes es alto, por norma general. En cuanto, al síndrome de desgaste profesional si se observa de forma general podríamos llegar a la conclusión de que el grado que presentan también es alto. Sin embargo, cuando analizamos este síndrome deteniéndonos en los tres aspectos que lo componen vemos que el grado más alto de malestar lo encontramos en el que hace referencia al cansancio emocional, mientras que los otros dos aspectos (*despersonalización* y *realización personal*) el grado de malestar es bajo. Por último, podemos señalar que el bienestar y el desgaste docente puede estar más relacionado con otros factores como ciertos rasgos de la personalidad, factores no temporales como el estado de ánimo o el ambiente de trabajo.

5. Conclusiones

El presente trabajo ha perseguido responder a las dos preguntas de investigación para poder conocer mejor el grado de bienestar y malestar docente en un contexto de enseñanza no reglada en España y analizar en qué medida algunos aspectos influyen en su bienestar o malestar docente. Asimismo, comentaremos posibles aplicaciones en el aula y para el profesorado, las limitaciones encontradas durante el proceso y las posibles futuras líneas de investigación.

Con respecto a la primera pregunta de investigación el objetivo principal era averiguar qué relación existe entre el contexto de enseñanza de los docentes de segundas lenguas y su bienestar. Como se ha observado a través de lo analizado, podemos decir que sí existen indicios que pueden indicar una relación entre el contexto de enseñanza del docente y el hecho de tener un mayor o menor grado de bienestar o desgaste profesional. Sin embargo, aunque el contexto de enseñanza influya en cómo se sienten los docentes, los factores que tienen más efectos sobre la salud mental y física de los docentes son elementos como el salario, el apoyo de sus compañeros de trabajo, la falta de reconocimiento por parte de los administradores del centro, la inestabilidad laboral o la motivación y los resultados de los alumnos, entre otros. En resumen, a pesar de que el contexto de enseñanza presenta una influencia moderada en el bienestar y el desgaste del docente, las condiciones laborales que el profesorado encontrará es lo que ejerce mayor influencia.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, el objetivo era conocer en qué medida la experiencia es un indicador del bienestar docente de lenguas. De forma general parece que el nivel de bienestar de los docentes no está directamente correlacionado con sus años de experiencia. Sin embargo, al hacer un análisis más detallado podemos encontrar ligeras relaciones entre el bienestar y el desgaste profesional con la experiencia. Cuando hacemos referencia a la conectividad escolar, es decir, a cómo se siente el docente en el centro vemos que el bienestar disminuye entre aquellos que ya tienen entre 10 y 20 años de experiencia. Sin embargo, encontramos que se da una relación más clara entre los años de experiencia y cómo sienten que es su enseñanza. Aquellos que están en sus primeros años de docencia no confían en la eficacia de su enseñanza y creen que es poco efectiva y útil. En cuanto al desgaste profesional, observamos que por lo general existe un alto grado de malestar, cuya relación no se limita a la experiencia profesional, sino que se relaciona más con otros factores como pueden ser la personalidad del docente. Si analizamos de forma más detallada vemos que en lo que se refiere al cansancio emocional hay una ligera tendencia a que los docentes que tienen entre 10

y 20 años de experiencia son los que presentan un mayor nivel de desgaste profesional. Por el contrario, de manera positiva, existe una correlación directa entre los que sienten una mayor frustración en su trabajo son los que cuentan con menos experiencia profesional. Sin embargo, en la subescala de despersonalización vemos que no hay una relación directa entre la experiencia y sentir malestar profesional. Por último, en lo que se refiere a los sentimientos de realización personal encontramos una pequeña relación entre los docentes con menor experiencia laboral con que afirman que tienen menos confianza en su trabajo, como ya hemos comentado anteriormente. Como conclusión a esta segunda PI, según los datos recogidos en esta investigación, por norma general no hay una correlación directa entre la experiencia docente y el nivel de bienestar y de desgaste profesional, aunque encontramos algunas excepciones que sí muestra una ligera tendencia en esta relación. Esto puede querer decir que existe una creencia errónea de que el bienestar del profesional depende de sus años de experiencia y, sin embargo, como ya hemos visto a lo largo de toda la investigación, en muchas ocasiones depende de otros muchos factores como pueden ser la personalidad, la edad o el contexto de enseñanza.

Cabe destacar alguna de las limitaciones de la investigación y futuras líneas de investigación. En primer lugar, una limitación de la que deberíamos hablar es la falta de tiempo que ha podido influir en el grado de participación por lo que nos da la oportunidad a que en un futuro con más tiempo pudiéramos contar con participantes y hacer entrevistas más personales que nos permitiera obtener información más amplia y nos condujera a reflexionar y a abrirnos a nuevos temas de interés e investigación. Además, añadido al tema que se trata en la investigación pues es considerado un “tema sensible” podríamos correr el riesgo de que los docentes no participaran por temor a lo que pudieran encontrar en el cuestionario, esto nos da la posibilidad de abrir una futura línea de investigación sobre la salud mental en los docentes, un tema que organizaciones internacionales como la OMS o la OCDE ponen cada vez más en valor. Por último, hay que añadir el temor a que las respuestas del cuestionario se vieran contagiadas por la crisis sanitaria por lo que se evitó hacer referencia a la situación, esto nos da la posibilidad de un futuro ver cómo esta situación ha afectado a los docentes y si hay diferencias entre cómo se encontraban antes, durante y después de la pandemia. No obstante, con respecto a estas dos últimas limitaciones, es importante destacar que la investigación desde el primer momento tuvo en cuenta todos estos aspectos y se elaboró con el máximo respeto y cuidado a los participantes.

De igual manera, otras posibles futuras líneas de esta investigación podrían continuar a través de estudios como: (a) la comparación del nivel de bienestar de los profesores de idiomas según el nivel que imparten, (b) investigaciones en las que se tenga en cuenta el idioma que enseñan y si este idioma influiría a la hora de que los docentes posean un mayor o menor nivel de bienestar, c) contraste en el grado de bienestar de los profesores según el contexto de enseñanza en el que ejerzan su profesión, es decir, enseñanza no reglada y enseñanza reglada. Por último, d) conocimiento de en qué medida el bienestar y el síndrome de desgaste profesional puede afectar a la práctica docente a través de más investigaciones. Con esto hacemos referencia no solo a los docentes, sino a cómo puede afectar a los estudiantes que reciben clases con profesores con un bajo nivel de bienestar, pero con un gran desgaste profesional o viceversa.

Respecto a las posibles aplicaciones en el aula y para el profesorado, tras el análisis de datos se ha llegado a diferentes conclusiones. En primer lugar, sería interesante introducir desde la formación inicial del profesorado y en su formación continua contenido relacionado con bienestar, estabilidad o motivación para que los futuros docentes supieran manejar el malestar y otros sentimientos negativos. En segundo lugar, si los años de experiencia “moldean” la identidad del docente y el bienestar de este, tener esto en cuenta en la formación inicial y en los primeros años a través de modelos de seguimiento del centro, tener en cuenta la relación entre alumnado en prácticas y profesorado y “diálogo par” entre profesorado senior y novel, en la línea de las propuestas recogidas por documentos de referencia como en *Las Competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Por último, en el momento actual de crisis que estamos viviendo, los docentes se van a tener que enfrentar a otros contextos de enseñanza, a nuevas modalidades de enseñanza y, en definitiva, a una “nueva” normalidad donde la formación recibida y acumulada ha de ser cuestionada.

6. Referencias bibliográficas

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., y Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.
- Aelterman, A., Van Petegem, K., Creemers, B. P., y Rossel, Y. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.
- Alatartseva, E., y Barysheva, G. (2016). What is well-being in modern society: objective view. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 28, p. 01114). EDP Sciences. Recuperado de [10.1051/shsconf/20162801114](http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162801114)
- American Psychology Association (2020). *APA Dictionary of Psychology* Recuperado de <https://dictionary.apa.org/happiness>.
- Arquero Montaña, J. L., Donoso Anés, J. A., Hassall, T., & Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome Burnout en los profesores noveles: un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 69-82.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>
- Arís Redó, N. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Cardoso Pulido, M. J. (2018). *Estudio del bienestar docente del profesorado de lenguas en formación* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/52512>
- Cardoso Pulido, M. J., y Guijarro Ojeda, J. R. G. (2017). Percepciones sobre el bienestar docente del profesorado de EFL en formación. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (2), 157-172.
- Centro Virtual Cervantes (1997). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas o lenguas extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf
- Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en profesores universitarios de los sectores público y privado. *Epidemiología y salud*, 1(2), 19-24.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12(1), pág-83.
- Cuervo-Arango, M. A. (1993). La calidad de vida. Juicios de satisfacción y felicidad como indicadores actitudinales de bienestar. *Revista de psicología social*, 8(1), 101-110.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218. Recuperado de [10.1007/s10648-009-9106-y](http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y)
- Chávez, R. C., y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 75-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55121025011>
- De la Torre Ramírez, T. (2007). El malestar docente: un fenómeno de relevancia internacional. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 301-325.

- Domínguez Bolaños, R. E., e Ibarra Cruz, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra*, 21(96), 660-679. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1995/199551160035>
- Economipedia. (2012). *Diccionario económico*. Recuperado de: <https://economipedia.com/definiciones>. [08/07/2020]
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, 79-118.
- Fernández Puig, M. (2014). *Evaluación de la salud docente. Estudio psicométrico del cuestionario de salud docente* (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Fakhari, H. (2019). The Relationship between Novice and Experienced EFL Teachers' Perfectionism and Creativity. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6(3), 155-170.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research*, 12(2), 161-182. Recuperado de 10.1177/1362168807086286
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales, estrés laboral y síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en docentes. En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero y J.A. Cárdenas (Eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas* (pp. 19-41). Badajoz: Deprofe.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British educational research journal*, 32(6), 857-874. Recuperado de 10.1080/01411920600989511
- Ghanizadeh, A., y Jahedizadeh, S. (2016) EFL teachers' teachingstyle, creativity, and burnout: A path analysis approach, *Cogent Education*, 3:1, 1151997. Recuperado de DOI:10.1080/2331186X.2016.1151997
- Hernández Méndez, G. (2019). La inserción de profesores noveles a la docencia. Experiencias de profesores universitarios. *Convergencias. Revista de educación*, 2(3)
- Horn, J.E., van, Taris, T.W., Schaufeli, W.B., y Shreurs, P.J.C. (2002). A multi-dimensional approach to measuring teacher well-being. Capítulo3, 64-81
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Irie, K., Ryan, S., & Mercer, S. (2018). Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 575-5. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.3.3>
- Jeung, D. Y., Kim, C., y Chang, S. J. (2018). Emotional labor and burnout: A review of the literature. *Yonsei medical journal*, 59(2), 187-193.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., y Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33. Recuperado de [10.3349/ymj.2018.59.2.187](https://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187)
- Jongbloed, J., y Andres, L. (2015). Elucidating the constructs happiness and wellbeing: A mixed-methods approach. *International Journal of Wellbeing*, 5(3). Recuperado de doi:10.5502/ijw.v5i3.1
- Kanno, Y., y Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252. Recuperado de 10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x
- López-Sánchez, M., Jiménez-Torres, M. G., y Guerrero-Ramos, D. (2017). Estudio de la percepción del profesorado sobre el bienestar-felicidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 463-486.

- Lorente Fernandez, P. (2014). Vías de desarrollo de las competencias del profesor de ELE en contextos específicos de enseñanza. El caso de Bélgica. *Biblioteca Virtual redELE*, 14, 105.
- Macareno Flores, R. R., y Gutiérrez Gutiérrez, B. (2019). El pensamiento crítico en la mejora de la práctica de docentes en formación de secundaria-inglés. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 160-173.
- Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2017). The effect of perfectionism on burnout among English language teachers: The mediating role of anxiety. *Teachers and teaching*, 23(1), 91-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203776>
- Manavella, L. P. (2016). *Malestar docente: una intervención para atenuarlo y asesorar a los docentes* (Bachelor's thesis). Recuperado de <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12927>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory* (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- Maslow, A. H. (1954). Toward a positive psychology. En A. H. Maslow (Ed.), *Motivation and personality*. Nueva York, EEUU: Motivation and personality.
- Medina Sánchez, L., Guijarro Ojeda, J. R., y Cardoso Pulido, M. J. (2019). Factores que influyen en la percepción del bienestar y flourishing de los docentes de lenguas en formación. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 37-45. Recuperado de doi: 10.30552/ejpad.v7i1.87
- Mercer, S., King, J., Ng, K. Y. S., y Kostoulas, A. (2018). Teacher emotions and the emotional labour of second language teaching. *Language teacher psychology*, 141-157
- Mercer, S., MacIntyre, P. D., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., y Banga, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Meseguer Monfort, E. (2020). Creencias sobre la resiliencia mental en la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Primaria.
- Moccia, S. (2016). Felicidad en el trabajo. *Papeles del psicólogo*, 37(2), 143-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=778/77846055007>
- Morris, S. (2019). An interview with Sarah Mercer on language learner and teacher well-being. *Relay Journal*, 2(2).
- McLeod, J., y Wright, K. (2016). What does wellbeing do? An approach to defamiliarize keywords in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 19(6), 776-792. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2015.1112887>
- Organización Mundial de la Salud[OMS]. (2014). *Constitución*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution>. [09/07/2020]
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>. [09/07/2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [08/07/2020].
- Renshaw, T. L. (2020). *Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ): Measure and user guide*. Open Science Framework. Recuperado de <https://osf.io/6548v>
- Sheldon, K. y King, L. A. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-7. Recuperado de doi: 10.1037/0003-066X.56.3.216
- Vargas Garrido, H. (2010). Estudio de los conceptos cotidianos de happiness y felicidad desde un enfoque probabilístico (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/5539>

- Vázquez Valverde, C., Hervás Torres, G., Rahona, J. J., y Gómez Gutiérrez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5(1), 15-28
- Verdía, E., y Rodrigo, C. (2017). El profesor de ELE competente: una visión actual. *Manual del profesor de ELE*, 459-520.
- Vidal Martínez, F., Nicasio García, J., y Ivonne Pacheco, D. (2010). El burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Wieczorek, A. L. (2016). High inhibitions and low self-esteem as factors contributing to foreign language teacher stress. In *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 231-247). Springer, Cham.
- Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1817>

7. Anexos

Anexo 1: Cuestionario sobre la situación del docente de idiomas en España

Cuestionario sobre la situación del docente de idiomas en España

Estimada/o participante:

Soy Pilar Aparicio del Olmo, estudiante del [Máster en la enseñanza de español e inglés como segundas lenguas/lenguas extranjeras](#). Actualmente estoy realizando mi Trabajo de Postgrado sobre la situación del docente en ESPAÑA.

En este caso, si es docente de segundas lenguas o lenguas extranjeras, la información y datos que pudiera aportar sería de gran ayuda para mi investigación.

Este cuestionario se compone de tres bloques de preguntas y podrá completarlo en un máximo de 10 minutos. En la primera parte se le pedirán datos sociodemográficos y sobre su experiencia docente, la segunda irá encaminada a conocer su bienestar docente y la tercera su nivel de agotamiento. Todos los datos serán confidenciales y empleados únicamente con fines académicos y científicos. Por ello, sería de gran ayuda que se conteste con la mayor honestidad posible. Para cualquier duda se puede contactar conmigo a través de mdpa16@alu.ua.es (Pilar Aparicio)

Muchas gracias por la colaboración y ayuda

Un cordial saludo,

Pilar Aparicio.

***Obligatorio**

¿Desea realizar el cuestionario? *

En caso afirmativo confirma haber leído la información anterior y da su consentimiento para utilizar sus datos con fines exclusivamente académicos y científicos por la investigadora.

Sí

No

¿Podría explicar brevemente el motivo por el que no desea continuar con el cuestionario?

1. EDAD*

2. GÉNERO*

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino
- ☐ Prefiero no decirlo

3. ¿Cuántos años de formación especialidad tuvo hasta llegar a ser docente? *

4. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente? *

5. ¿Dónde fue esa primera experiencia? *

- ☐ Clases particulares privadas
- ☐ Colegio
- ☐ Instituto
- ☐ Universidad
- ☐ Academia
- ☐ Otro:

6. ¿En qué centros o instituciones ha trabajado durante estos años? *

- ☐ Clases particulares privadas
- ☐ Colegio
- ☐ Instituto
- ☐ Universidad
- ☐ Academia
- ☐ Otro:

7. ¿Ha trabajado en los últimos cinco años en academias? *

8. ¿Qué idioma/s enseña actualmente? *

9. ¿Ha enseñado otro/s idioma/s a lo largo de su experiencia? *

- ☐ Sí
- ☐ No

10. ¿Qué idioma/s?

11. ¿Está trabajando en la actualidad? *

- ☐ Sí
- ☐ No

12. En caso afirmativo, ¿dónde trabaja actualmente?

- ☐ Clases particulares privadas
- ☐ Colegio
- ☐ Instituto
- ☐ Universidad
- ☐ Academia
- ☐ Otro:

13. ¿Desde hace cuántos años trabaja en ese centro?

Cuestionario del bienestar subjetivo del docente/Teacher Subjective Wellbeing

Questionnaire

A continuación, aparecen algunos enunciados sobre su experiencia como profesor. Valore en qué medida cada una de ellas expresa cómo se siente siguiendo la siguiente escala

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = Algunas veces

4 = A menudo

5 = Casi siempre

1. Siento que pertenezco a este centro	1 2 3 4 5
2. Soy un profesor exitoso	1 2 3 4 5
3. Puedo ser yo misma/o en el centro	1 2 3 4 5
4. Soy buena/o ayudando a los estudiantes a aprender cosas nuevas	1 2 3 4 5
5. Siento que la gente se preocupa por mí en este centro	1 2 3 4 5
6. He logrado mucho como docente	1 2 3 4 5
7. Me tratan con respeto en este centro	1 2 3 4 5
8. Siento que mi enseñanza es efectiva y útil	1 2 3 4 5

9. ¿Qué elementos influyen para que sienta o no las afirmaciones anteriores en su trabajo? *

*Nos referimos a las relaciones con los estudiantes, la motivación y comportamiento de estos, los administradores del centro, la administración del tiempo y la programación, el reconocimiento social y de las instituciones, etc.

Cuestionario *Burnout*

A continuación, aparecen algunos enunciados sobre su experiencia como profesor. Valore en qué medida cada una de ellas expresa cómo se siente siguiendo la siguiente escala

1 = Nunca

2 = Casi nunca

3 = Algunas veces

4 = A menudo

5 = Casi siempre

1. Siento agotamiento emocional por mi trabajo	1 2 3 4 5
2. Siento cansancio al final de la jornada de trabajo	1 2 3 4 5
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo siento fatiga	1 2 3 4 5
4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnas/os.	1 2 3 4 5
5. Creo que estoy tratando a algunos alumnas/os como si fueran objetos impersonales	1 2 3 4 5
6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.	1 2 3 4 5
7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnas/os.	1 2 3 4 5
8. Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemada/o por mi trabajo.	1 2 3 4 5
9. Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnas/os	1 2 3 4 5
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente	1 2 3 4 5
11. Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	1 2 3 4 5
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.	1 2 3 4 5
13. Siento frustración en mi trabajo.	1 2 3 4 5
14. Creo que trabajo demasiado.	1 2 3 4 5
15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnas/os.	1 2 3 4 5
16. Trabajar directamente con alumnas/os me produce estrés	1 2 3 4 5
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnas/os.	1 2 3 4 5

18. Siento motivación después de trabajar en contacto con alumnas/os	1 2 3 4 5
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	1 2 3 4 5
20. Me siento acabada/o en mi trabajo, al límite de mis posibilidades	1 2 3 4 5
21. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.	1 2 3 4 5
22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	1 2 3 4 5

23. ¿Qué elementos influyen para que sienta o no las afirmaciones anteriores en su trabajo? *

*Nos referimos a las relaciones con los estudiantes, la motivación y comportamiento de estos, los administradores del centro, la administración del tiempo y la programación, el reconocimiento social y de las instituciones, etc.

24. ¿Le gustaría añadir algún comentario final sobre el cuestionario? Cualquier comentario sería de gran ayuda para mi investigación

Anexo 2: Mensaje de colaboración en proyecto de investigación

Mensaje a los participantes

Estimada/o participante:

Soy Pilar Aparicio del Olmo y actualmente estoy haciendo mi Trabajo Fin de Máster sobre la situación del docente de segundas lenguas en contextos de enseñanza no reglada en España. Por ello, si enseñas lenguas en academias de idiomas en España, tu participación en este proyecto me será de gran ayuda. No llevará más de 10 minutos hacerlo. ¡Muchas gracias!

Mensaje a las asociaciones

Estimado equipo de (nombre de la asociación)

Soy Pilar Aparicio del Olmo y estudio el Máster en inglés y español como segundas lenguas/ lenguas extranjeras en la Universidad de Alicante (<https://lletres.ua.es/es/postgrado/masteres-oficiales/master-en-espanol-e-ingles-como-segundas-lenguas-lenguas-extranjeras.html>).

Actualmente estoy realizando mi Trabajo Fin de Máster sobre la situación del docente de lenguas en contextos de enseñanza no reglada en España. Por eso, para llevar a cabo esta investigación me gustaría contar con la colaboración de los docentes que imparten lenguas en estos contextos en España y que tengan interés en participar en la investigación. Se trata de un cuestionario breve en línea con preguntas relacionadas con el bienestar y el desgaste profesional del docente. Se puede acceder a este a través del siguiente enlace:

Por tanto, si lo pudieran difundir entre los miembros de su asociación sería una gran ayuda para mi investigación.

Le agradezco su tiempo de antemano y quedo a la espera de su respuesta. Para cualquier duda pueden contactar conmigo a través de este correo.

Atentamente,

Pilar Aparicio